

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESPECIALIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM GOIÁS**

**LEILA CONCEIÇÃO FAVARO BOLDRIN**

GOIÂNIA  
2007

**LEILA CONCEIÇÃO FAVARO BOLDRIN**

**A ESPECIALIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM GOIÁS**

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, no âmbito da linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

GOIÂNIA  
2007

***LEILA CONCEIÇÃO FAVARO BOLDRIN***

**A ESPECIALIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM GOIÁS**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 24 de Setembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa (orientadora) – UFG  
Presidente da Banca

---

Profª Drª Ordália Alves de Almeida - UFMS

---

Profª Drª Lenita Maria Junqueira Schultz - UCG

---

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG

---

Profª Drª Maria Hermínia M. da S. Domingues - UFG

Às minhas três filhas Larissa Cássia, Melissa Cássia e Marussa Cássia, razões de minha vida, pela força, incentivo e afeto que seus sorrisos e cuidados me proporcionaram ao longo do caminho.

Ao Wesley, meu genro, pelo carinho e dedicação.

Aos meus irmãos Alvira, Benvinda, Joana, Nair, Angelin, Adélia, Jandira, Pedro e Caetano e seus familiares, por constituírem a base forte de carinho e proteção que me ajudou a continuar buscando vãos mais altos.

Aos meus pais, Conceição Bonfietti e Pedro Favaro (in memoriam), que venceram desafios para educar os filhos, deixando como herança indelével o exemplo de perseverança.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela dádiva da existência, por se manifestar em todos os momentos da minha vida e por guiar meus passos quando o caminho parecia intransponível.

À Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, pelo acompanhamento constante e pela orientação afetuosa e compreensiva, regada de cuidados, e por isso mesmo, plena, eficiente e, sobretudo, humana.

A todos os professores e colegas da Pós-Graduação da UFG, pelo convívio harmonioso e cheio de momentos de saber que me proporcionaram.

Aos coordenadores dos cursos de especialização em Educação Infantil pesquisados, pela paciência, cordialidade e voluntarismo que demonstraram na colaboração com o trabalho.

Aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ordália Alves Almeida e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lenita Maria Junqueira Schultz, pelas valiosas sugestões.

À professora Dr<sup>a</sup> Ordália Alves Almeida pela participação decisiva na fase de qualificação e por todo apoio, atenção e dedicação, essenciais para a conclusão do trabalho.

Ao Prof. Paulo Eustáquio Resende Nascimento, Reitor da Universidade de Rio Verde – FESURV, pela oportunidade concedida para o meu engrandecimento profissional.

Aos colegas professores e funcionários da Universidade de Rio Verde.

Aos professores da Faculdade de Pedagogia da FESURV, em especial ao José Reinaldo Araújo Quinteiro.

Aos profissionais das instituições que colaboraram com a pesquisa.

À Leila Luiza Ribeiro Lemes, a amiga de sempre.

À Norma, Marineuza e Lurdinha, e, em especial, à Aline Oliveira Gomes, jovem que com sua grandeza tão bem assessorou o trabalho.

A Franklin Brasil, meu querido amigo. Não sei se existe anjo no céu, mas na Terra eu tenho certeza que tem um: você.

A todos aqueles que, mesmo sem talvez ter a intenção, me impulsionaram para que eu pudesse atingir o meu ideal.

*O saber tem sabor quando resulta de experiências, de sofrimentos, de observações dos vaivens da vida. O sábio vê para além das aparências. Não se deixa iludir por elas. Por isso não tem ilusões. Tem intuições certas. Vê dentro das coisas. Capta a verdade profunda que se entrega somente aos atentos. A verdade não é feita de frases corretas, mas de visões que sintonizam o coração com o desejo e o desejo com a realidade. Só quem se abre à realidade e nutre profunda simpatia para com ela tem acesso à verdade. Por isso, só conhecemos verdadeiramente quando amamos. Quando nos fazemos um com a realidade.*

(...)

*Os mestres exemplares nos recordam a atitude fundamental que devemos ter para com a integralidade do ser humano: o cuidado. O cuidado é tão fundamental que foi visto pelos gregos como uma divindade. Divindade que acompanha o ser humano por todo o tempo de sua peregrinação terrestre. Onde há cuidado, aí desabrocha a vida humana, autenticamente humana. Onde está ausente, aparece a rudeza, o descaso e toda sorte de ameaças à vida. Importa cultivar o cuidado como condição essencial para a vida sob qualquer uma de suas formas.*

Leonardo Boff, “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”

BOLDRIN, Leila Conceição Favaro. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil em Goiás**. 2007. 245f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

## RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo os cursos de especialização em Educação Infantil e integra-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mais especificamente, apresenta-se como subprojeto da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, da Faculdade de Educação/UFG. Para tratar de nossa temática central, nos aventuramos pela história das creches e pré-escolas no Brasil, articulando essa trajetória com a formação dos seus professores, enfatizando a pós-graduação e o cenário em que os cursos *lato sensu* foram nascendo e se multiplicando sem regulamentação adequada. Norteou nossa investigação a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da configuração da especialização em Educação Infantil no Estado de Goiás, a possibilidade de formação dos professores naqueles cursos e de considerá-los como educação continuada. A pesquisa se ateve aos cursos oferecidos em Goiás entre 2003 e 2006, coletando dados de cinco instituições, sendo três públicas e duas privadas, nos municípios de Goiânia, Anápolis, Ceres, Jataí e Rio Verde. Analisamos os projetos dos cursos e propusemos questionários aos coordenadores e a 35 alunos das especializações investigadas. Nossas análises e reflexões foram inspiradas pelo referencial teórico da dialética marxista, considerando que o trabalho com a educação exige conhecimento sobre os mais variados elementos que envolvem os projetos e a prática educativos, buscando suas múltiplas determinações e sua constituição constante no movimento histórico e na concretude das relações. Os resultados encontrados demonstram a oferta crescente de cursos de Educação Infantil em nível *lato sensu* a partir da LDB de 1996, com crescimento de 300% entre 1998 e 2006. A pesquisa apontou para a importância que eles têm representado na formação específica para atuação em creches e pré-escolas. Os projetos estudados seguiram linha semelhante de construção curricular, tendo em comum a preocupação com referenciais teóricos que embasam o campo da educação da infância e concepções progressistas sobre a criança como ser histórico, ativo e portador de direitos. A orientação dos cursos pesquisados tem se pautado, porém, pela complementação das deficiências da graduação em Pedagogia, que até pouco tempo não contemplava o trabalho com crianças pequenas, em especial de zero a três anos. Considera-se, ainda, que essa realidade possa ser modificada frente à definição oficial das Diretrizes da Pedagogia, que determinaram esse curso como *locus* privilegiado da formação inicial da Educação Infantil, o que demanda reformulação das suas propostas curriculares. Diante disso, é momento de repensar e superar o papel da especialização, não lhe atribuindo mais caráter enfático na complementação de deficiências da graduação. Os cursos necessitam assumir postura voltada para o seu papel efetivo, que é o de aprofundamento de temas relevantes, definição de eixos e linhas de pesquisa que conduzam efetivamente à construção de novos conhecimentos na área, contribuindo ativamente para a consolidação de uma Pedagogia da Infância e a formação de profissionais críticos e progressistas, transformando-se, verdadeiramente, em espaço privilegiado de formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** educação infantil; especialização; formação de professores.

BOLDRIN, Leila Conceição Favaro. **Specialization as a space of continuous formation of the teachers of early childhood education in the state of Goiás**. 2007. 245f. Thesis (post-graduation program in Education) – College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2007.

## ABSTRACT

This work has for study object the specialization courses in early childhood education and is integrated in the research line of teacher's Formation and Professionalization, of the post-graduation program in Education. More specifically, it is presented as a sub-project of the research developed by the Group of Studies and Research of Infancy and its Education in Different Contexts, of the College of Education/UFG. To deal with our central thematic, we ventured in the history of this educational level in Brazil, articulating its trajectory with the teachers' formation, discussing, also, the post-graduation and the scenery in that the courses *lato sensu* were created and multiplying without appropriate regulation. Our investigation was centered in the intention of deepening the knowledge concerning the configuration of the specialization in early childhood education in the state of Goiás, the possibilities of the teachers' formation in those courses and the possibility to consider that space as continuous education. The research has as limit the courses offered in Goiás between 2003 and 2006, collecting data of five institutions, which of three public and two private, in the municipal districts of Goiânia, Anápolis, Ceres, Jataí and Rio Verde. We analyzed the projects of the courses and we applied questionnaires to the coordinators and 35 students of the researched specializations. Our analyses and reflections were inspired for the theoretical referential of the Marxist dialectic, considering that the work with the education demands knowledge on the most varied elements involving the projects and the educational practice, searching its multiple determinations and its constant constitution in the historical movement and in the relationships. The results of this work demonstrate the growing offer of those courses starting from 1996, with growth of 300% between 1998 and 2006. The research aimed for the significant importance that it have been representing in the specific formation for teaching work in preschools (0 to 6 years). The analysed projects followed similar line of construction, with a common concern with theoretical references that base the field of the education of the childhood and progressive conceptions on the child as a historical, active and carrier of rights subject. The orientation of the researched courses has been aim the complementation of the deficiencies of the graduation in Pedagogy, that until little time didn't contemplate the work with early years children, especially that with zero to three years old. It is considered, still, that this reality can be modified in response to the definition of the Guidelines of the Pedagogy, that determined that course as privileged *locus* of the initial formation for the early childhood education. It will demands rebuild of its proposals and disciplines. So, it is moment of to rethink and to overcome the role of the specialization, not attributing it more emphasis in the complementation of deficiencies of the graduation. Those courses need to assume a posture aimed to its effective role, that it is the study of important themes, definition of axes and research lines that drive indeed to the construction of new knowledge in the area, contributing actively to the consolidation of a Pedagogy of the early childhood and the critical and progressive professionals' formation, changing, truly, in a privileged space of teachers' continuous formation.

**Key-words:** childhood education; specialization; teacher's formation.



BOLDRIN, Leila Conceição Favaro. **La especialización como un espacio para la formación continuada de los profesores de Educación Infantil en el Estado de Goiás.** 2007. 245f. Tesis (Programa de Postgrado en Educación), Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

## RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto de estudio los cursos de especialización en Educación Infantil y se integra a la línea de investigación Formación y Profesionalización Docente, del Programa de Post-grado en Educación. Pero se presenta específicamente como subproyecto de la investigación desarrollada por el Grupo de Estudios e Investigaciones de la Infancia y su Educación en Distintos Contextos, de la Facultad de Educación/UFG. Para tratar de nuestra temática central, nos aventuramos por la historia de las guarderías y de las instituciones preescolares de Brasil, articulando esa trayectoria con la formación de sus profesores, enfatizando el post-grado y el escenario en el que los cursos *lato sensu* han nacido y se han multiplicado sin reglamentación adecuada. Ha norteado nuestra investigación la intención de profundizar el conocimiento acerca de la configuración de la especialización en Educación Infantil en el Estado de Goiás, la posibilidad de formación de los profesores en aquellos cursos y de considerarlos como educación continuada. La investigación se atuvo a los cursos ofrecidos en Goiás entre 2003 y 2006, colectando datos de cinco instituciones, de las cuales tres públicas y dos privadas, en los municipios de Goiania, Anápolis, Ceres, Jataí y Río Verde. Analizando los proyectos de los cursos, propusimos cuestionarios a los coordinadores y a 35 alumnos de las especializaciones investigadas. Nuestros análisis y reflexiones han sido inspirados por el referencial teórico de la dialéctica marxista, considerando que el trabajo con la educación exige conocimiento sobre los más variados elementos que involucran los proyectos y la práctica educativos, buscando sus múltiples determinaciones y su contribución constante en el movimiento histórico y en lo concreto de las relaciones. Los resultados encontrados demuestran las ofertas crecientes de los cursos de Educación Infantil en nivel *lato sensu* a partir de la Ley de Directrices y Bases (LDB) de la Educación Nacional de 1996, con crecimiento de un 300% entre 1998 y 2006. La investigación apuntó para la importancia que ellos han representado en la formación específica para la actuación en guarderías e instituciones preescolares. Los proyectos estudiados han seguido línea semejante de construcción curricular, teniendo en común la preocupación con los referenciales teóricos que embasan el campo de la educación de la infancia y concepciones progresistas sobre el niño como ser histórico, activo y portador de derechos. La orientación de los cursos pesquisados se ha pautaado, sin embargo, por la complementación de las deficiencias de la graduación en Pedagogía, que hasta hace poco tiempo no completaba el trabajo con los niños pequeños, en especial de cero a tres años. Se considera, todavía, que esa realidad pueda ser modificada frente a la definición oficial de la Directrices de la Pedagogía, que han determinado ese curso como lócus privilegiado de la formación inicial de la Educación Infantil, lo que demanda reformulación de sus propuestas curriculares. Ante eso, es momento de repensar y superar el papel de la especialización, no atribuyéndole más carácter enfático en la contemplación de deficiencias de la graduación. Los cursos necesitan asumir una postura hacia su papel efectivo, que es el de profundización de temas relevantes, definición de ejes y líneas de pesquisa que conduzcan efectivamente a la construcción de nuevos conocimientos en el área, contribuyendo activamente para la consolidación de una Pedagogía de la Infancia y de la formación de profesionales críticos y progresistas, transformándose, verdaderamente, en espacio privilegiado de formación continuada de profesores.

**Palabras clave:** educación infantil; especialización; formación de profesores.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
COEDI	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-EI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESURV	Fundação do Ensino Superior de Rio Verde
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Masters Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil
OMEF	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PGLS	Pós-Graduação Lato Sensu
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAN	União das Faculdades “Alfredo Nasser”

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1: PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS – BRASIL, REGIÕES E ESTADOS SELECIONADOS.....	45
TABELA 2: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2006 E DIFERENÇA EM COMPARAÇÃO COM OS DADOS DE 2005 – BRASIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO.....	60
TABELA 3: TAXA DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR E IDADE – 2004.....	63
TABELA 4: TAXA DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL 2003 A 2005 – BRASIL E REGIÕES, POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO.....	63
TABELA 5: EVOLUÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2001 A 2006 E TAXA DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE EM 2006 – BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO.....	68
TABELA 6: NÍVEIS DE FORMAÇÃO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PERCENTUAIS) 2001 E 2005 – BRASIL - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO.....	76
TABELA 7: NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM CRECHES - BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS – 2001 E 2005, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	81
TABELA 8: NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM PRÉ-ESCOLAS - BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS – 2001 E 2005, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	86
TABELA 9: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NO BRASIL EM 2006 - POR REGIÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	147
TABELA 10: CARGA HORÁRIA E QUANTIDADE DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006.....	188
TABELA 11: PRINCIPAIS TEMAS DE MONOGRAFIAS ELABORADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006.....	199
TABELA 12 – TITULAÇÃO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006.....	202
QUADRO 1: INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE OFERECERAM ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS ENTRE 2003 E 2006 – POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MUNICÍPIO DO CAMPUS.....	166
QUADRO 2: OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDOS EM GOIÁS ENTRE 2003 E 2006 – POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	179
QUADRO 3: DISCIPLINAS COMUNS AOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006 – NÚCLEOS TEMÁTICOS.....	189

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	10
<b>LISTA DE TABELAS E QUADROS</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: Educação infantil: Várias lutas, algumas vitórias e muito a fazer</b> .....	24
1.1. A educação da criança pequena e a formação de seus profissionais: Recorte inicial. ....	24
1.1.1. Os primórdios da formação para a Educação Infantil: de mãe substituta a profissional da educação. ....	29
1.1.2. De 1961 a 1996: Três décadas de obstáculos para chegar à profissionalização. ....	33
1.2. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: Questão polêmica. ....	43
1.3. O dilema do financiamento: Da retórica perversa à esperança vigilante. ....	50
1.4. A Educação Infantil no Brasil e em Goiás: Crescendo e aparecendo – mas não o suficiente. ....	58
1.4.1. Os números de Goiás: Apresentando o cenário da pesquisa. ....	64
<b>CAPÍTULO II: Formação de professores da educação infantil: De onde vem, para onde vai?</b> .....	74
2.1. Formação pós-LDB: Uma corrida contra o tempo – literalmente. ....	74
2.2. Formação docente na Educação Infantil de Goiás: Cenário para a especialização? .....	78
2.2.1. Os números da creche: Prioridade para a formação em Nível Médio. ....	81
2.2.2. Os números da pré-escola: Menos matrículas, melhor formação. ....	85
2.2. A formação inicial na Educação Infantil: Indefinição e polêmica. ....	89
2.2.1. O curso de Pedagogia no Brasil: Em busca de identidade histórica. ....	95
2.3. A formação continuada em Educação Infantil: Para que, para quem? .....	102
2.3.1. A polissemia do conceito de formação continuada. ....	107
2.3.2. Mais que cumprir programas é preciso reafirmar a profissionalização. ....	111
2.4. A especialização como espaço privilegiado de formação continuada. ....	114
2.5. Formação continuada em Goiás: Realidade e proposta. ....	119
<b>CAPÍTULO III: Pós-Graduação <i>lato sensu</i> no Brasil: terra de todos, terra de ninguém</b> .....	123
3.1 A pós-graduação no Brasil: Formação continuada por excelência. ....	123
3.1.1. Marco regulatório: Parecer CFE nº 977/1965. ....	124
3.1.2. A implementação da pós-graduação: Do papel para a prática. ....	126
3.1.3. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação. ....	127
3.2. A pós-graduação <i>lato sensu</i> : A lógica exacerbada do <i>laissez-faire</i> . ....	129
3.2.1. A legislação dos cursos <i>lato sensu</i> : Liberdade, fragilidade, flexibilidade. ....	131
3.2.2. Cenário atual: Números que expressam a realidade. ....	144
3.3. Caracterização da especialização em educação. ....	149
<b>CAPÍTULO IV: Especialização em Educação Infantil: Que curso é esse?</b> .....	154
4.1. Experiências e números da especialização em Educação Infantil. ....	155
4.2. Análise dos cursos pesquisados. ....	163
4.2.1 As justificativas dos projetos: Por que uma especialização em Educação Infantil? .....	173
4.2.2 Os objetivos dos projetos: Para que serve a especialização em Educação Infantil? .....	178
4.2.3 As matrizes curriculares dos cursos: Avanços e lacunas. ....	187
4.2.4 As monografias dos alunos: Que caminhos de investigação têm trilhado? .....	199
4.2.5 Como é composto o quadro de professores dos cursos? .....	202
4.2.6 O que dizem os Coordenadores dos cursos? .....	203
4.2.7 Que papel desempenha a avaliação institucional nas propostas dos cursos? .....	206
4.2.8 Quem são os alunos que buscam a pós-graduação? Identidades e motivações. ....	208
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	214
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	223
<b>APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS COORDENADORES DOS CURSOS</b> .....	236
<b>APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS ALUNOS DOS CURSOS</b> .....	237
<b>ANEXO I: Matriz curricular, ementa básica e carga horária das disciplinas dos cursos pesquisados</b> .....	239

## INTRODUÇÃO

As chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois fatores principais: o interesse que se tem em saber e em fazer saber a verdade e a capacidade que se tem de produzi-la.

(Pierre Bourdieu, *Questões de Sociologia*)

Em todo nosso exercício profissional encaramos, de forma ideal, a educação como um instrumento para o alcance de objetivos comuns a toda a sociedade, a serviço da promoção humana. Essa visão, no entanto, contrapõe-se à realidade brasileira. De fato, nossa sociedade é excludente, sexista, marcada por conflitos de classe e limitações da estrutura educacional, sob o domínio do capital e de suas relações sócio-político-econômicas historicamente determinadas. A educação é um fenômeno social, e como tal, sofre ação e influência daquele domínio e, portanto, reveste-se de um caráter intencional, o qual, na maioria das vezes, tem-se colocado a favor dos interesses das classes e grupos hegemônicos, que não apenas se apoderam e se mantêm detentores do capital mas também se fazem expressar pelas dimensões material e simbólicas. Contraditoriamente, porém, a educação é um dos espaços sociais por meio dos quais o trabalhador pode alcançar o domínio de instrumentos que lhe permitam desvendar a realidade, desalienar-se e emancipar-se, compreendendo a dinamicidade e dialeticidade da realidade sócio-cultural.

Por razões históricas, diretamente relacionadas ao processo de construção da profissão docente e do caráter da escola, tributa-se aos profissionais da educação a tarefa de conscientizar-se e, por extensão, conscientizar a sociedade do caráter intencional da educação institucionalizada. Isso ocorre à medida que se acredita ser necessário desvendar os discursos alienantes em que os mais diferentes grupos e indivíduos se percebem cotidianamente envolvidos.

Essa compreensão tem inspirado diversos estudos e pesquisas (BRZEZINSKI, 1994, 1996; BUFFA; NOSELLA, 1994; GATTI, 1997, 1998; MARANHÃO, 1996; MOREIRA, 1994; CAMPOS, 1999, BOLDRIN, 2000, entre outros) sobre a *formação de professores*. Nos espaços acadêmicos e de pesquisa destaca-se o discurso em defesa de uma formação teórica sólida e crítica do professor da Educação Básica, situando o curso de Pedagogia como seu espaço privilegiado. Ademais, a análise desse debate revela a necessidade de entender que a formação do professor não ocorre apenas em cursos de graduação ou formação inicial. Ela ocorre, também, em serviço e nos cursos de pós-graduação.

Tais preocupações manifestaram-se por ocasião da realização de nosso curso de Mestrado em Educação, quando desenvolvemos uma pesquisa sobre o curso de *Pedagogia Empresarial*, especialização que se expandiu por todo o país na última década, com os mais diversos formatos. No estudo, a intenção foi descobrir a lógica existente na criação daqueles cursos e analisar a contradição inerente à junção da Pedagogia com o mundo do trabalho. A pesquisa revelou que o curso não possuía identidade própria e a maior parte de seus conteúdos e bibliografia eram da área da administração de empresas, relegando a segundo plano os conhecimentos sobre o campo da Pedagogia. Além disso, os professores dos cursos, em sua maioria, estavam íntima e plenamente ligados ao mundo empresarial, existindo pouca relação entre essa área de formação e os conhecimentos veiculados na graduação em Pedagogia.

Propusemos, então, em nossa Dissertação, que os cursos de *Pedagogia Empresarial* deveriam redefinir seus objetivos, na busca de uma visão mais crítica, pedagógica e menos empresarial. Caso isso não ocorresse, haveria o risco de se tornarem apenas mais um instrumento do capitalismo para cooptação e subordinação do trabalhador, apenas mais uma opção mercadológica para arrecadar recursos às instituições que os mantêm (BOLDRIN, 2000).

Apesar de não ser seu objeto principal de análise, nossa pesquisa discutiu, também, a pós-graduação no Brasil, percebendo-se que ela foi fortemente influenciada pelas condições sócio-político-econômicas presentes no país, sofrendo alterações e mudanças, segundo a ótica dos interesses dominantes, com intervenção, principalmente, dos Estados Unidos e seus modelos ‘transpostos’ ao Brasil, conduzindo o sistema de ensino e pesquisa de acordo com as necessidades do modo capitalista de produção. Nesse cenário educacional os cursos *lato sensu* – denominados mais comumente de “Especializações” – nasceram e se multiplicaram sem regulamentação adequada, sob a pressão dos interesses de mercado pela criação de amplo espectro de cursos, com apenas algumas características fixadas e poucos critérios de restrição.

Na pesquisa citada, destacamos o aumento significativo no número de cursos de Especialização em instituições particulares nos últimos quinze anos<sup>1</sup>, observando-se, com base nos dados, que a pós-graduação *lato sensu* revelou-se um campo vantajoso para o setor privado, que viu na flexibilidade normativa e no baixo custo dos cursos, somados à grande

---

<sup>1</sup> Em 1992, apenas 25% dos cursos de Especialização eram oferecidos em instituições privadas. Em 2006, a participação do setor privado se expandiu para mais de 70%, conforme dados apresentados no terceiro capítulo.

demanda por qualificação do momento, uma boa oportunidade de crescimento. Foram criados os mais variados tipos e formatos de cursos que, não raro, podem mostrar-se inconsistentes com os objetivos de suas disciplinas ou os discursos de suas áreas acadêmicas, ou, até mesmo, vazios de conteúdo, sem qualquer rigor científico ou metodológico (BOLDRIN, 2000).

Durante a realização de nosso Doutorado, optamos por continuar pesquisando os cursos de pós-graduação *lato sensu*, desta vez com ênfase para a Educação Infantil. Esse curso foi ofertado na instituição em que atuamos e, quando da sua proposição, em 2004, participamos ativamente do projeto, assumindo a coordenação pedagógica. De modo geral, as avaliações informais realizadas junto aos alunos e professores ao final do curso demonstraram aspectos positivos no processo de formação, porém, não foram aprofundadas análises sobre a sua estrutura e organização. Essa experiência contribuiu para aguçar nosso desejo de constituir um olhar mais inquiridor sobre os processos de construção e desenvolvimento de cursos como aquele, motivando-nos, ainda mais, na escolha de nosso objeto de pesquisa.

Elegemos como problemas centrais de nossa investigação: quais as possibilidades de formação dos professores<sup>2</sup> nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil no Estado de Goiás? Essa especialização é efetivamente espaço de formação continuada para os professores que atuam na área?

Obviamente, não pretendemos com esta pesquisa, apenas responder a uma questão pessoal ou local. Sabemos, como afirmam Gamboa e Santos Filho (1997), que a pesquisa deve resguardar e propor-se a ter uma natureza de estudo de nossa “aldeia”, porém sempre reconhecida no “global”. Desse modo, nosso objetivo, embora tenha por base uma pesquisa pontual, voltou-se também para análises mais amplas, pois o estudo dos cursos em Goiás, para além de sinalizar sua configuração nesse Estado, pode nos conduzir a elementos que caracterizam os cursos de especialização no Brasil.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho vamos usar o termo “professor” de Educação Infantil por entender que a *feminização* da área contribuiu negativamente para a construção de estereótipos e preconceitos. Embora as mulheres sejam predominantes – Sayão (2005) nos informa que raramente passa dos 6% a participação dos homens na educação de zero a seis anos – e a maioria dos trabalhos que abordam a questão preferem adotar o termo “professora”, podemos buscar desconstruir o “mito da educadora nata” e lutar pela inserção dos homens na Educação Infantil. Se nas outras instâncias educacionais usamos o substantivo masculino para respeitar a correção gramatical, porque diferenciar (também nesse aspecto) a Educação Infantil? Essa opção também foi feita por Bonetti (2004). Já a expressão “profissionais da educação” abrange, além dos professores, os supervisores, diretores, orientadores e outros ligados à educação.

Com essa visão ampliada do horizonte de pesquisa, ao levantar estudos que pudessem servir de referência para nossa investigação, observamos a falta de referenciais teóricos sobre a formação do professor de Educação Infantil no âmbito da pós-graduação, não tendo encontrado, até o momento, trabalhos acadêmicos que tratem sistematicamente do tema. Deparamos-nos com as mesmas dificuldades enfrentadas durante o Mestrado e revividas agora quanto à escassez de referenciais teóricos sobre o assunto, embora haja uma explosão de cursos de especialização nos últimos tempos, sem que o mundo acadêmico tenha se debruçado com atenção para o setor. Daí a importância e ineditismo que creditamos à nossa jornada.

Para trilhar o caminho investigativo, procuramos nos aproximar, de modo dinâmico e simultâneo, do contexto da Educação Infantil e da pós-graduação *lato sensu* no cenário atual. Nosso intuito foi o de estabelecer a relação entre aquele curso de especialização e a sua área de conhecimento, tendo, como eixo norteador, a formação dos professores e demais profissionais de Educação Infantil.

Para tanto, propomo-nos aventurar pela história das creches e pré-escolas no Brasil, sintetizando o longo caminho percorrido por essas instituições até serem reconhecidas, pela Constituição de 1988, como instâncias de educação a que toda criança de zero a seis anos tem direito. A Lei nº 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ratificou esse direito, inserindo oficialmente a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, reconhecendo-a como primeira etapa da Educação Básica. Tal fato representou passo significativo na busca pela superação da concepção assistencialista historicamente construída até então, cujos efeitos até hoje estão presentes no cotidiano das instituições educativas e da sociedade.

É preciso salientar que a LDB/1996, além de inserir creches e pré-escolas no contexto da educação formal, trouxe consigo a regulamentação das exigências para se atuar nas instituições que atendem crianças de zero a seis anos. Até então, dada a precariedade da oferta dessa etapa educacional, historicamente relegada ao voluntariado, filantropia e assistencialismo, as condições de formação e qualificação do pessoal que trabalhava com a criança pequena eram absolutamente inadequadas. Imperava a improvisação e bastavam boa vontade, disposição e jeito com criança. A Lei, no entanto, exigiu, para atuar na Educação Infantil, no mínimo, a formação em Nível Médio, modalidade Normal, dando preferência para o Nível Superior (LDB/1996, art. 62). Da trajetória precária e tortuosa que haviam trilhado os



professores da área, descortinava-se, a partir de então, um cenário de possibilidades de formação e profissionalização. Mas como toda história do trabalhador frente aos interesses do capital, também esses professores tiveram – e ainda têm – que lutar por melhores condições de trabalho, salário, formação e carreira.

Nesse contexto, a Educação Infantil tornou-se um dos alvos preferenciais dos debates relacionados à formação e à profissionalização do trabalho docente, tendo importância fundamental no campo das discussões educacionais no país (CAMPOS, 1999; BARBOSA, 1997, 2006; MACHADO, 2002; ALVES, 2002). Dentre as várias discussões realizadas estão temáticas que envolvem as *Diretrizes* para a formação de professores, alvo de debates e estudos desde a implantação de cursos voltados para a formação docente de forma mais incisiva, a partir da LDB/1996.

É preciso destacar que, se de um lado, essa nova realidade é positiva, de outro, é, no mínimo, preocupante. À LDB/1996 seguiu-se uma série de medidas emanadas do governo federal, caminhando em direção a crescente transformação do ensino público, visando adequá-lo, cada vez mais, ao modelo que atendesse ao ideário neoliberal, claramente vinculado a interesses de mercado. Para vários autores (CAMPOS, 1999; FREITAS, 2002), essas mudanças nas políticas públicas para a educação têm algumas características-chave: importância maior dada ao contexto educativo ao invés da escola como um todo; centralização da ação educativa na figura do professor; centralidade da noção de avaliação dos sistemas educativos, com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, entre outros, focos de acompanhamento e controle do desenvolvimento de habilidades e competências dos agentes envolvidos.

Em detrimento de uma formação mais consubstanciada teórica e metodologicamente, mais sólida e ancorada em discussões político-pedagógicas e críticas da educação, passou a dominar no cenário concepção mais tecnicista e pragmática, voltada à crescente especialização na formação dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, houve grande facilitação para a abertura de novos cursos e Instituições de Ensino Superior, com flexibilização das exigências mínimas e diminuição da carga horária exigida anteriormente para a formação, o que podemos chamar de processo de *aligeiramento* da formação. Um dos resultados foi o vertiginoso aumento na oferta de cursos, tanto na formação inicial, como em serviço e, também, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, em especial na modalidade

*especialização*. Essa expansão desordenada refletiu sobre a qualidade dos cursos, sendo a área de formação de professores para a Educação Básica a mais afetada, por ter sido considerada prioritária nas políticas educacionais geridas pelo Estado brasileiro (FREITAS, 2002).

No caso da pós-graduação em educação, os estudos sobre esse nível de formação no Brasil concentram-se nos programas de mestrados e doutorados – modalidade *stricto sensu* – deixando a desejar na avaliação e pesquisa da modalidade *lato sensu*. Considerando a importância do tema, atualidade e falta de conhecimento na área, constituímos nosso objeto de pesquisa e as questões de trabalho que norteiam a investigação: qual tem sido o perfil dos profissionais que procuram os cursos de especialização? E quais as razões para o crescimento tão expressivo desse mercado? Essas perguntas são fundamentais para entendermos o contexto dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados e desenvolvidos hoje no Brasil. Ainda mais quando se sabe que os cursos de especialização são carentes de análises na pesquisa brasileira, de modo geral e, mais particularmente, sobre formação de professores.

Além dessas, outras questões, ligadas especificamente aos cursos de especialização em Educação Infantil, nortearam nossa pesquisa: Que argumentos são utilizados para justificar os projetos desses cursos, tendo em vista sua inserção como espaço de formação dos professores da área? E para atingir seus objetivos, como esses cursos estão estruturados, no que se refere aos conteúdos trabalhados? Que conhecimentos esses cursos se propõe desenvolver no seu projeto de formação? Essas são questões que propusemos responder ao longo deste trabalho, tomando como referência os cursos no Estado de Goiás.

A fim de conhecer a configuração dos cursos de especialização em Educação Infantil goianos, recorreremos, entre outras fontes, aos seus projetos curriculares. Nessa direção, buscamos, com o auxílio de levantamento documental e questionários propostos aos coordenadores e alunos dos cursos. A pesquisa exigiu-nos conhecer os números mais recentes sobre creches e pré-escolas de Goiás, para evidenciar o cenário das demandas por formação específica na área. Mapeamos os cursos de especialização em Educação Infantil do Estado, sua clientela, regiões que atendem, além de dados sobre formação inicial e área de atuação dos alunos, suas motivações para frequentar os cursos e outros aspectos. Ademais, por meio dos procedimentos de pesquisa, propomos conhecer os objetivos, justificativas e conteúdos trabalhados nos cursos, verificar a titulação de seus professores, conhecer a visão dos coordenadores e identificar as formas de financiamento praticadas.

Alicerçamos nossas análises e reflexões no referencial teórico do materialismo histórico-dialético de Marx, cujas categorias – como contradição e movimento – nos inspiraram a olhar a realidade de modo dinâmico. Considerou-se que trabalhar com a educação exige o conhecimento de variados elementos que envolvem os projetos e as práticas educativas, buscando suas múltiplas determinações e sua constituição no movimento histórico e na concretude das relações (BARBOSA, 2006).

Como citamos acima, temos a convicção de que é preciso querer saber a verdade, querer transmiti-la e ter a capacidade para produzi-la. Acreditamos que a dialética marxista é o caminho mais seguro para atingir essa verdade, ainda que pintada com as cores disponíveis e escolhidas pelo pesquisador e limitada pela paisagem que ele pode avistar de onde se encontra. Criado por Marx<sup>3</sup>, o método dialético visa captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Pretende ser o instrumento, uma teoria de interpretação que possibilite a compreensão do mundo, que é dialético, se movimenta e é contraditório.

Compreender o método é reunir os instrumentos para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. Saviani (1986), discutindo a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum à consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento dessa prática. Defende, para isso, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade educacional plenamente compreendida).

Significa dizer que a análise do fenômeno educacional pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Para nós, educadores e pensadores da educação, é fundamental que nos apropriemos de um instrumental metodológico que possibilite análises da realidade concreta – histórica e material

---

<sup>3</sup> É importante enfatizar que Marx não descreveu efetivamente o Método em suas obras, mas o aplicou em suas análises, donde se pôde extrair suas bases – muitos estudos foram empreendidos no século XX para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Ianni (1985); Frigotto (1993); entre outros. Na obra “Contribuição à Crítica da Economia Política” (1983), Marx propõe a discussão sobre o método e nos inicia em importantes discussões sobre a compreensão dialética da realidade multifacética.

– em nossos estudos e práticas, por meio de leituras mais amplas da realidade. A intenção desse processo de reflexão é contribuir para que seja possível perceber as contradições da realidade histórica nesta sociedade: a alienação dos homens.

Isso deve acontecer não apenas para que conheçamos a situação histórica, mas, principalmente, para que seja possível, de alguma maneira, contribuir para sua superação. Entende-se que é preciso compreender a realidade para transformá-la, pois “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1979, p. 111).

Inspirados por esse ideal marxista, nosso esforço de compreensão e busca da verdade e transformação da realidade nos levou a escolher caminhos metodológicos que nos possibilitassem enxergar com mais clareza nosso objeto de pesquisa. Para tanto, limitamos o estudo aos cursos de especialização em Educação Infantil realizados em Goiás no período de 2003 a 2006. Essa delimitação foi necessária, não só para identificar um grupo de cursos a ser estudado e torná-lo mais adequado às nossas possibilidades, mas, também, para garantir coerência das análises. Buscamos construir um corpo de dados referente à nossa região, para, a partir daí, traçar um quadro característico da educação infantil no Estado após a promulgação da LDB nacional e estadual, que supomos ter conduzido à exigência e motivação para a criação de cursos de especialização no campo da Educação Infantil.

No primeiro momento, levantamos sistematicamente as referências bibliográficas a respeito de pós-graduação em Educação Infantil no Brasil e pouco foi encontrado. Fizemos levantamento da quantidade desses cursos no país, buscando comparar dados de 1998 e 2006, para avaliar o possível crescimento da oferta a partir da consolidação da área no sistema educacional. Nesse ponto, encontramos um obstáculo: a escassez de dados oficiais sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos no país. Usamos como fontes um catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 1998 e um catálogo eletrônico mantido pela Editora Segmento, acessado em novembro de 2006, além de dados de matrículas do Censo do Ensino Superior de 2004 e números sintéticos disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, referentes a 2006.

No período estudado, foram encontradas cinco instituições que ofereceram o curso em Goiás, sendo três públicas e duas privadas. Das instituições públicas, duas foram responsáveis por cursos em campus diferentes, com projetos distintos, ainda que similares, por isso foram

considerados como cursos independentes, resultando, portanto, em sete projetos pesquisados. Um oitavo curso não chegou a ser realizado, por insuficiência de inscrições, razão pela qual deixamos de considerar para efeito de análise. Cada curso foi realizado em um município diferente, abrangendo a capital (Goiânia), a região metropolitana (Anápolis) e o interior do Estado (Ceres, Jataí e Rio Verde).

Os contatos com os coordenadores de curso ocorreram entre setembro de 2005 e março de 2007, de forma direta e indireta, por meio de correio eletrônico, telefone e contato pessoal. A tarefa de obter os documentos, dados sobre os alunos e monografias foi mais árdua do que imaginávamos ao princípio da pesquisa. Isso porque, embora nenhuma das instituições tenha se negado a fornecer os dados – aliás, é preciso ressaltar a cordialidade e disposição dos coordenadores em colaborar com a pesquisa –, foram necessários meses de contatos até que todas as informações fossem obtidas. Creditamos essa dificuldade, principalmente, à ausência de padrões de arquivamento e organização dos documentos de cada curso.

De posse dos projetos curriculares, nos debruçamos sobre os documentos, analisando justificativas, objetivos, matrizes curriculares, ementas das disciplinas, corpo docente, informações sobre os alunos e os trabalhos finais de curso produzidos. Nessa análise, procuramos conhecer a configuração dos cursos, no sentido de compreender as possibilidades de formação que oferecem aos professores de Educação Infantil e o seu potencial como espaço de formação continuada, emergindo das análises as bases que fundamentam nossa tese, na qual defendemos a especialização como *lócus* privilegiado de formação continuada de professores e não apenas como mera complementação da formação inicial.

Para complementar a análise documental, propusemos um questionário aos coordenadores dos cursos pesquisados, com questões objetivas e subjetivas (Apêndice 1). As respostas foram obtidas entre os meses de janeiro e março de 2007, sendo preenchidas pelos próprios coordenadores e enviadas por correio eletrônico. Com esse procedimento, procuramos estabelecer quais os objetivos de cada curso em particular, a partir do ponto de vista dos seus organizadores, com a intenção de consolidar a compreensão sobre o foco de formação que esses cursos se propuseram a construir e os motivos alegados para sua implantação.

A maior dificuldade enfrentada foi a ausência de informações precisas acerca do perfil dos alunos que freqüentaram os cursos. As fichas de inscrição/matricula não possuíam

campos sobre a área de atuação dos inscritos, qual o tempo de exercício profissional, interesses ou perspectivas sobre o curso. Com isso, ficamos limitados aos registros existentes, grande parte reduzida a dados sobre a formação acadêmica e a profissão, sem explicitar, na maioria dos casos, se o aluno já estava atuando com a Educação Infantil. Para tentar responder melhor às nossas dúvidas, propusemos um questionário (Apêndice 2), por amostragem aleatória sistemática, a 5 alunos de cada curso, totalizando 35 questionários, o que corresponde a 5% do total de alunos de especialização em Educação Infantil em Goiás (considerando os concluintes e os que estavam cursando até 2006), buscando compor cenário explicativo sobre o perfil de quem cursou essa especialização, conhecer suas origens profissionais, razões para escolher o curso e os principais resultados obtidos com essa formação continuada, segundo os próprios alunos. Os questionários, contendo apenas questões objetivas, foram respondidos entre os meses de junho e julho de 2007, por telefone e correio eletrônico. A análise dos dados se baseou na tabulação das respostas, agrupadas e comparadas em relação a cada questionamento.

De forma a cumprir os objetivos propostos, estruturamos o texto dissertativo desta tese procurando contemplar o cenário no qual se enquadram os cursos pesquisados. Sendo assim, no primeiro capítulo, realizamos uma síntese da evolução histórica da Educação Infantil no Brasil, relacionando essa história com a trajetória de formação dos seus profissionais, apresentando os dados mais recentes sobre o atendimento no Brasil e em Goiás.

No segundo capítulo, tratamos da formação de professores da Educação Infantil, sua trajetória e os números mais recentes. Falamos sobre formação inicial, indefinições e polêmicas relacionadas com a pergunta: onde formar o educador de crianças pequenas? Esse capítulo contempla, ainda, discussão sobre a formação continuada de professores, conceitos, críticas e possibilidades.

Em seguida, abordamos a pós-graduação, descrevendo uma síntese da sua história no país e, numa análise mais específica, da modalidade *lato sensu*, com vistas a compor o cenário do sistema de ensino sob o qual estão estruturados os cursos pesquisados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados da investigação documental-empírica realizada, abordando números da especialização em Educação Infantil, experiências relevantes desse curso encontradas durante a pesquisa bibliográfica e a análise dos projetos dos cursos de Goiás, oferecidos durante o período de 2003 a 2006.

Por último, discutimos a importância significativa que a especialização tem representado como espaço privilegiado de formação continuada de professores que atuam em creches e pré-escolas do Estado, esperando, com esse resultado, colaborar com os estudos no campo da especialização *lato sensu* e com a discussão sobre a formação continuada de professores. Esperamos, enfim, partir do “local” para colaborar com o “global”.

## CAPÍTULO I

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: VÁRIAS LUTAS, ALGUMAS VITÓRIAS E MUITO A FAZER.**

Rousseau também queria que as crianças vivessem por mais tempo possível em seu estado “natural” de inocência. Podemos dizer que a noção de um valor próprio da infância vem do iluminismo. Até então, a infância tinha sido vista como uma preparação para a vida adulta. Mas somos todos seres humanos, e vivemos nossa vida na terra também como crianças.

*(O Mundo de Sofia, Jostein Gaarder)*

Neste capítulo apresentamos uma síntese da história da Educação Infantil no Brasil, para que possamos compreender o processo difícil e lento de desenvolvimento dessa área até os dias atuais e dos determinantes da formação dos professores que nela atuam. Tratamos dos fatos mais importantes que marcaram o atendimento à criança pequena<sup>4</sup> no país, traçando panorama dos principais momentos da trajetória desse atendimento, desde a “descoberta” da infância no século XVII até a sua inserção muito recente no sistema de financiamento da educação pública, sempre articulando a situação da Educação Infantil e a formação dos seus profissionais. Agregamos ao capítulo, também, os dados mais recentes sobre as instituições, matrículas e formas de atendimento no Estado de Goiás.

#### **1.1. A educação da criança pequena e a formação de seus profissionais: Recorte inicial.**

A história da infância e do atendimento à criança pequena no Brasil é um tema do qual outros estudiosos já se ocuparam com bastante propriedade<sup>5</sup>. Mas, para entender a evolução da formação do adulto que atua na Educação Infantil é preciso lançar mão de alguns recortes dessa história, a fim de discutir como a trajetória das instituições também determinou a trajetória de seus profissionais.

---

<sup>4</sup> Os termos “criança pequena”, “criança de 0 a 6 anos”, “criança menor de 7 anos” serão usados indistintamente neste texto. Adiante faremos exposição sobre a recente mudança na legislação, que incluiu as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliado para 9 anos de duração. Como essa transição ainda está em fase inicial (24% das matrículas no Ensino Fundamental estão inseridas no sistema ampliado, segundo o Censo 2005), continuaremos, neste trabalho, a nos referir à faixa de 0 a 6 para delimitar a Educação Infantil.

<sup>5</sup> Vamos utilizar como base, principalmente, os estudos de Campos *et al* (1991); Kishimoto (1998); Kuhlmann Jr. (1998); Kramer (1984); Rosemberg (1984); e Barbosa (1997, 1999).



Como a pequena Sofia ficou sabendo, a infância é uma criação social recente, embora essa afirmação possa causar certa estranheza a quem não esteja acostumado aos estudos da área. Isso porque para a nossa sociedade atual a infância começa a ter valor significativo, o que pode nos levar a imaginar que isso sempre aconteceu, afinal, as crianças sempre existiram. Mas como quase tudo, essa idéia, também, é fruto das transformações econômicas e sócio-culturais da história.

Embora possa ser criticado pelo caráter excessivamente linear de sua obra, Ariès (1979) demonstrou certas características históricas da infância, caracterizada como produto do mundo moderno, “aparecendo”, inicialmente, na Europa dos séculos XVI e XVII, quando o Mercantilismo alterou as relações econômicas, a estrutura social e a organização da família em torno da criança, que até aquele momento era vista com indiferença.

No século XVII, Comênio, considerado, com inegável razão, o precursor da moderna história da educação, já apresentava à crescente burguesia mercantil europeia conceitos de uma escola que respeitava as crianças como seres humanos dotados de inteligência, aptidão, sentimentos e limites. Essas idéias foram introduzidas na sua *Didática Magna*, assim como o princípio da educação como direito de todos, sem exceção. Idéias que se consolidaram, de fato, no século XX, mais de trezentos anos depois de lançadas as sementes pelo filósofo tcheco. É de se lamentar, entretanto, que embora esse ideário da educação para todos seja hoje uma bandeira comum – o que é um avanço – a realidade ainda é cruel e excludente para muitos. Mais uma das contradições dessa nossa sociedade historicamente hipócrita: o que se defende no discurso não se sustenta na prática.

Surgiram na obra desse pensador os traços da problemática infantil, conceituando com carinho a criança, lembrando que imperava na época a palmatória e a intolerância. Atribuiu aos pais a educação até os seis anos, recorrendo-se a processos áudio-visuais – sugeria um *Livrinho de Imagens*. Para a época, essa idéia representava um grande avanço, pelo fato de os pais, até então, não terem essa responsabilidade (COMÊNIO, 1985).

Posteriormente, três grandes pensadores clássicos influenciaram o desenvolvimento das concepções sobre infância: Rousseau (1712-1772), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782–1852). Rousseau defendia a valorização e especificidade da infância, seu desenvolvimento e a necessidade de permitir-se uma *educação natural* para as crianças, preservando-as das corrupções da sociedade.

Influenciado por ele, Pestalozzi (apud CAMBI, 1999, p. 418) acrescentou à *educação natural* a dimensão da realidade histórica, a fim de que a criança adquirisse os primeiros elementos do saber, da educação moral, intelectual e profissional, de forma natural e intuitiva.

Ao atuar como professor, inicialmente, numa escola baseada nas idéias de Pestalozzi, Fröebel (apud CAMBI, 1999, p. 425) deixou sua marca na história com a criação dos *Kindergartens* (jardins de infância), nos quais o fundamental era a atividade infantil. Organizou suas idéias educacionais em vários livros práticos, sendo talvez o primeiro autor de um livro didático para o professor da Educação Infantil.

A esses pensadores juntar-se-ia uma mulher, Maria Montessori (1870 – 1952), que fundamentou seu método em diversas experiências realizadas na denominada casa-escola. Por ser médica, inovou ao se basear numa concepção biológica de crescimento e desenvolvimento infantil, acrescentando elementos psicológicos e sociais às suas concepções de educação. Seu método até hoje é referência (MONTESSORI, s/d.).

Como afirma Machado (2000, p. 192), “A história não é uma única história, mas o produto de muitas outras”. Esses estudiosos não apresentaram suas idéias apenas porque acreditavam no valor da infância, e sim porque as mudanças sócio-econômicas, da urbanização, do trabalho, das relações de produção de suas épocas influenciaram seus estudos. Transformações no mundo do capital, num movimento crescente de industrialização e proletarianização, levaram a infância a ter novo papel na sociedade. Era preciso não apenas guardar e garantir a vida da criança, enquanto os pais trabalhavam fora. Também era necessário ensiná-la a se acomodar com o modelo de vida capitalista e se acostumar a ser trabalhador operário.

Em nosso país, a educação de crianças pequenas iniciou timidamente com algumas iniciativas isoladas nas últimas décadas do século XIX. Entre nós, durante muito tempo, foi mais comum a chamada “Roda dos expostos”, criada apenas para recepcionar bebês abandonados pelos pais, sendo considerada a primeira forma de atendimento oferecido às crianças pequenas no Brasil. Mas a qualidade desse atendimento era absurdamente precária, com taxa de mortalidade de até 60% das crianças (BARBOSA, 1999).

Para os filhos da elite, foram inaugurados os primeiros *jardins de infância*, por volta de 1880, onde se praticava trabalho *pedagógico*<sup>6</sup>. Para os pobres, como alternativa às “Rodas dos Expostos”, foi fundado em 1889 o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro*, que depois se espalhou pelo país. Também em 1889, se inaugurou a primeira creche para filhos de trabalhadores – dentro da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado – RJ. Esse ano, portanto, foi considerado como marco histórico do atendimento à criança pequena (KUHLMANN JR, 1998).

Dominava o cenário da época a vertente médico-higienista, visando, prioritariamente, o combate à mortalidade infantil, introduzindo novos hábitos domésticos e educativos, como a pasteurização do leite, o uso da mamadeira, campanhas de vacinação. Foi sugerida a introdução de laboratórios no interior das creches e atendimento médico. As mães e demais mulheres burguesas ajudavam na divulgação e disseminação dos novos comportamentos e atuavam como modelos para as mães trabalhadoras. Dessa forma, o atendimento à criança pequena no Brasil dava seus primeiros passos no florescer do século XX, moldado em políticas assistencialistas, marcadas principalmente por iniciativas de entidades privadas e filantrópicas. Representava não um *direito* das crianças, mas um *favor* aos pais pobres<sup>7</sup>.

Esse caráter assistencialista, entretanto, não significava necessariamente a exclusão do viés educativo nessas instituições. Embora haja quem argumente nessa linha (KISHIMOTO, 1998; KRAMER, 1989), concordamos com a interpretação de Kuhlmann Jr. (1998) e Barbosa (1999a), para quem o objetivo educativo dessas instituições era acolher e cuidar das crianças, alimentando-as, fazendo sua higiene e proporcionando-lhes momentos de sono. Houve também, um importante componente de classe envolvido: por se destinar aos pobres, o atendimento visava educar para a submissão, não só das famílias, mas, também, das crianças das classes populares, como adestramento para a reprodução da dominação e expropriação de classe.

---

<sup>6</sup> Em 1875 foi criado o primeiro jardim-de-infância do país, de iniciativa privada, instalado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. Em 1896 foi criada a primeira unidade pré-escolar pública, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos para ser um espaço de formação das alunas do curso Normal. Mas, embora fosse pública, atendia aos filhos da burguesia (KUHLMANN JR, 1998).

<sup>7</sup> O atendimento às mães desamparadas era realizado por meio de asilos e creches para seus filhos, ao mesmo tempo em que lhes era ensinado um ofício. Essa proposta foi inaugurada em 1901, pela iniciativa da espírita Anália Franco, em São Paulo, cuja ação espalhou-se por todo o Estado.

O verdadeiro fator de diferenciação entre as instituições do país era a classe social a quem se destinavam. Os jardins de infância foram criados para a elite, enquanto as creches, asilos e escolas maternais atendiam as classes trabalhadoras. Os objetivos educacionais eram inspirados – e se diferenciavam – pela origem social das crianças atendidas. As crianças ricas eram educadas com estímulos para *potencializar o desenvolvimento*, enquanto às pobres era reservada educação para *compensar* carências e deficiências. Infelizmente, não se pode dizer que essa contradição tenha sido superada nos dias atuais, pois ainda vemos enormes distâncias entre a qualidade da estrutura de atendimento aos filhos das classes com maior poder aquisitivo, que se valem do ensino privado, em detrimento de condições médias precárias nas instituições públicas e entidades filantrópicas.

Reside nesse aspecto a grande contradição da Educação Infantil. Os ricos pagam por educação de qualidade, buscando estimular o desenvolvimento de seus filhos e proporcionar-lhes experiências ampliadas nos campos sensorial, motor, cultural, lúdico, tendo à disposição professores qualificados e equipamentos adequados, brinquedoteca, videoteca, parquinho, passeios, teatro, música, pintura, dança e outras atividades. Os pobres – pelo menos aqueles que têm a “sorte” de conseguir uma vaga – agradecem por ter seus filhos “guardados” enquanto trabalham ou procuram emprego. A essas crianças, filhas da exclusão social, estão reservadas instituições voltadas para cuidados básicos com alimentação, saúde e higiene, instituições essas, em geral, mal equipadas, em prédios improvisados, com pessoal voluntário e sem formação. Em síntese, essa é a história da Educação Infantil em terras brasileiras.

É importante, porém, frisar que não se pode conferir caráter absoluto a essa polarização entre assistencialismo e educação nas instituições de atendimento à criança pequena. Kuhlmann Jr (1998) alerta para esse erro. Segundo o autor, há quem chegue a atribuir uma evolução linear para a história da Educação Infantil: primeiro teria existido a fase médica, depois a assistencial, até a educacional de hoje, que seria entendida como superior, neutra ou positiva, o oposto das antecessoras. Na verdade, numa perspectiva dialética, entendemos, como esse autor também entende, que essas diversas concepções andaram juntas e ainda coexistem em nossas creches e pré-escolas.

Retomar essa discussão, já tão amplamente abordada em trabalhos da área, se justifica porque a dualidade do caráter assistencialista/educativo e as iniciativas de oferecimento dos atendimentos à criança menor de sete anos vão servir de base para conexão imprescindível neste trabalho: a história da formação dos profissionais da Educação Infantil. Afinal, os

profissionais dessas instituições também têm trajetórias de formação diferenciadas pelas funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo público atendido, pelo status do trabalho desenvolvido. A diferença nas classes sociais que se atendia também diferenciava os trabalhadores envolvidos:

se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999, p. 33).

Assim, a formação de quem trabalhava em creches e pré-escolas foi se construindo de maneira desigual, discriminatória e tortuosa. Foram necessárias décadas de luta e mobilização para começar a mudar esse quadro. É isso que veremos a seguir.

### **1.1.1. Os primórdios da formação para a Educação Infantil: de mãe substituta a profissional da educação.**

Inicialmente, as escolas Normais só aceitavam homens. No final do Império, por volta de 1880, foram se abrindo às mulheres, delineando sua participação no ensino brasileiro. Começava a se construir a idéia de naturalização do papel de educadora da infância pela proximidade com o papel de mãe<sup>8</sup>.

As primeiras iniciativas para a formação do professor da criança pequena podem ser observadas nos pareceres de Rui Barbosa, em 1882, que analisavam os cursos normais, indicando que deveriam ter dois anos de prática para preparar professores de instituições infantis e elementares. As primeiras professoras para os jardins de infância eram chamadas de *jardineiras*.

Em 1896, a Escola Normal Caetano de Campos ganhou o primeiro jardim de infância mantido com recurso governamental. A intenção era torná-lo um espaço de formação das alunas do curso Normal, e, ainda, atender crianças de quatro a seis anos, separadas em turmas de acordo com faixa etária. Cada classe tinha uma professora e uma auxiliar.

---

<sup>8</sup> Essa perspectiva foi apontada inicialmente por Froebel, no século XIX.

No mesmo período de criação dessa escola, o Governo do Estado de São Paulo publicou a *Revista do Jardim de Infância*, dedicada à formação dos professores, que apresentava conhecimento teórico-prático das ações pedagógicas voltadas para área, tendo por base o sistema criado por Froebel. Era um receiturário às professoras, que as tratava como crianças que precisavam ser educadas, numa linguagem infantilizada, adequada a uma mulher que não era vista como totalmente adulta (KUHLMANN JR, 1998).

Foram integrados aos currículos das Escolas Normais a puericultura, estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para a criança pequena. Entretanto, devemos ressaltar que estamos falando da formação de professoras para atuar em unidades de atendimento a crianças *ricas*. Mesmo o jardim de infância da Escola Caetano de Campos, embora fosse público, atendia apenas os filhos da elite.

Nos jardins de infância, as mulheres exerciam, com exclusividade, o papel de *educadoras*. Representava, portanto, a passagem da mulher e do seu trabalho do âmbito privado/doméstico para o público. Vamos olhar mais de perto as idéias que se tinha sobre a atuação da mulher na Educação Infantil.

Em excelente trabalho investigativo, Arce (2001b) constata a ausência de pesquisas com foco na história da formação para a Educação Infantil no Brasil. Chamou atenção da autora, também, o fato de os estudos voltados para a *feminização do magistério* não questionarem a ocupação quase absoluta da área por mulheres, desde seu surgimento. Historicamente, a imagem de quem atua com a criança pequena tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da rainha do lar, educadora natural, cujo papel educativo associa-se, necessariamente, ao ambiente doméstico. Arce (2001b) resgata as concepções de Rousseau, Froebel e Montessori, clássicos da área<sup>9</sup> e conclui que o *mito da educadora nata* é fruto do papel que esses autores defenderam para a mulher na educação da criança pequena. As qualidades femininas ligadas ao espaço da vida privada – maternidade, docilidade,

---

<sup>9</sup> **Rousseau** defendeu que o útero e a amamentação não só definiam o papel de mãe mas também o papel indissociável de primeiro educador. **Froebel** trouxe a figura da rainha do lar substituta para o seu Jardim de Infância (aquela que na ausência da mãe exercia suas funções). Com isso, começou-se a definir esta mulher não como uma profissional, mas como uma "meia mãe", que entendia dos interesses e necessidades da criança e que possuía, essencialmente, um "coração de mãe" a nortear sua conduta. **Montessori**, por sua vez, estabeleceu que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, para isso, sua formação não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de auto-formação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza. Chegou ao extremo de indicar o sucesso da professora em uma frase em que a compara com a empregada doméstica, a serva (ARCE, 2001b).

obediência, dedicação, abnegação – foram louvadas por esses pensadores como requisitos para trabalhar com as crianças, num discurso que priorizava aspectos pessoais e pouco se preocupava com competências profissionais.

Entretanto, embora tenha se inserido na Educação Infantil por características “naturais” imputadas ao feminino, esse espaço representou a abertura de um novo campo de atuação profissional para as mulheres. Portanto, ainda que tenha criado estigmas negativos, foi um espaço muito importante para sua profissionalização, nascendo desse contexto outra contradição: se, por um lado, as mulheres são chamadas ao trabalho por qualidades nada profissionais, muito mais ligadas aos seus atributos de gênero, por outro lado, deixam de estar restritas ao mundo doméstico e se inserem no mundo do trabalho, criando a oportunidade de mostrar suas qualidades e capacidades, de lutar por mais direitos e conquistando, pouco a pouco e não sem muita luta, reconhecimento profissional.

As próprias publicações que se dirigiam às educadoras de crianças pequenas enfatizavam as qualidades naturais da mulher para atuação nessa área, reforçando a idéia de que eram movidas pelo amor, pelo dom natural, pela caridade. Os materiais instrucionais traziam sempre orientações “passo a passo” para as ações das educadoras, desprestigiando sua capacidade profissional e limitando sua atuação à aplicação de receitas prontas. Isso produziu como resultado a falta de valorização profissional, representada por baixos salários, inferioridade perante os demais docentes, vinculação do seu trabalho com o doméstico, e a deficiência na formação. A forma como as idéias dos pensadores clássicos foram interpretadas e postas em prática nas instituições, criou um grande obstáculo para a profissionalização na Educação Infantil.

O mito encontra, no escamoteamento de uma educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se, empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (ARCE, 2001b, p. 182).

Conhecendo esse cenário histórico de voluntarismo, filantropia, amadorismo e exacerbação de qualidades “maternais”, em detrimento de competência e conhecimento técnico, podemos observar mais de perto as iniciativas de formação que foram surgindo ao longo do século passado no Brasil para formar as *professorinhas do infantil*.

Desde a primeira creche, instalada em 1889, o crescimento no número de instituições não foi muito expressivo até a década de 1930. Em 1921, contava-se ao menos 15 creches, e três anos depois aumentaram para 47, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de quatro a seis anos em jardins de infância ou escolas maternas (KUHLMANN JR, 2000).

Em São Paulo, em 1901, a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, fundada por senhoras, na maioria professoras, criou um *Liceu Feminino*, a fim de preparar professoras para as escolas maternas (KUHLMANN JR, 1998). Nessa época, a educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo. Em 1920, o governo paulista introduziu as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário, o mesmo ocorrendo com a Escola Doméstica de Natal, dedicada à educação feminina, que mantinha uma creche anexa (KUHLMANN JR, 2000).

Também em São Paulo, desde 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternas, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas dispostas a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se, também, da instalação de creches.

No Rio de Janeiro, o Colégio Bennett, metodista, que mantinha o curso Normal, implantou, em 1939, o *Instituto Técnico*, para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho, uma das principais figuras da formação de professoras de Educação Infantil do país. Criou, em 1949, o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, reconhecido como curso superior, não se enquadrando, portanto, embora se denominasse “especialização”, na categoria de pós-graduação que investigamos nesta pesquisa.

Esse curso formou, segundo Leite Filho (2000), todas as professoras públicas de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro<sup>10</sup>, pois desde a sua criação, passou a ser

---

<sup>10</sup> É importante lembrar que a rede privada e filantrópica de jardins-de-infância e, sobretudo, de creches, não estava sujeita às mesmas exigências de formação dos estabelecimentos públicos do Rio de Janeiro. A afirmação de Leite Filho (2000) de que Heloísa Marinho teria formado “praticamente todas” as professoras de jardim-de-infância do Rio de Janeiro deve ser relativizada, sem deixar de ser notável sua influência na área.



exigido pelo Governo como requisito para quem desejava ser professora nos Jardins de Infância públicos do Rio ou nas turmas de Jardim das Escolas Públicas.

Em 1942, o Governo Federal criou a Legião Brasileira de Assistência – LBA, que passou a se ocupar, após a guerra, principalmente da maternidade e da infância. O profissional que se destacava nas creches era da área de serviço social, ocupando-se do atendimento à pobreza, para reduzir os efeitos colaterais da industrialização e urbanização do país, sob a égide do capitalismo. Além disso, nas creches, eram priorizados os cuidados médicos, principalmente junto às crianças até três anos. Os berçários eram fiscalizados pelo Ministério da Saúde, as *berçaristas* eram treinadas pela Cruz Vermelha; profissionais de saúde como atendentes e auxiliares de enfermagem eram recrutadas com frequência para atuar nas creches.

As atividades exercidas nos estabelecimentos de atendimento à infância, em especial nas creches, eram caracterizadas como trabalho leigo, voluntário, sem necessidade de formação profissional específica. Era uma caridade, e como tal, não devia exigir grau de excelência para sua execução. Já era um favor manter creche para os pobres. Qualidade e profissionalismo era pedir demais.

### **1.1.2. De 1961 a 1996: Três décadas para começar a profissionalização na Ed. Infantil.**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4024/1961, caracterizava o atendimento às crianças pequenas como modalidade de educação, mas isso não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária. Com relação aos professores, estabelecia como nível de formação o ensino médio, que abrangia, também, a formação de professores para ensino primário e pré-primário. Mas para atuação nas creches, escolas maternais e jardins de infância, não havia nenhuma exigência legal de formação. Então, com as crianças pobres, qualquer um podia trabalhar. As normalistas se ocupariam das coordenações ou atuariam em meio período como professoras pré-primárias, aplicando metodologias aprendidas em cursos pós-normais que vinham ocorrendo anteriormente.

Havia, entretanto, um espaço onde a formação podia ser realizada em Nível Superior, ainda que sua oferta fosse muito tímida e apenas abrangesse a pré-escola. Desde os anos 1930, o curso de Pedagogia formava professores para atuar no pré-escolar: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar de 1931, e a Federal do Paraná,

em 1938 (KISHIMOTO, 1999). Como essa oferta de formação superior era muito reduzida, era mesmo o curso Normal, em Nível Médio, que habilitava para atuação no ensino primário (7 a 10 anos de idade), jardins-de-infância (3 a 6 anos de idade), escolas maternais (2 a 3 anos de idade), classes pré-escolares (6 anos de idade) anexas a grupos escolares e, também, nas creches (0 a 6 ou até 10 anos de idade ou mais)<sup>11</sup>.

Em 1971, a reforma que alterou o ensino Primário, Ginásial e Médio, Lei nº 5692, criou o Magistério, prevendo habilitações específicas, entre elas, magistério em pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância. Sobre a educação da criança pequena, essa Lei abordava a questão de forma muito precária, indicando apenas – no artigo 19 – que os sistemas de ensino deveriam velar para que as crianças menores de sete anos recebessem educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Não havia exigência explícita de requisitos de formação para trabalhar com a criança pequena e a lei continuava tratando do tema apenas no discurso.

Com isso, a formação das profissionais foi se constituindo de forma diferenciada, em função da faixa etária e da classe social atendida: quem trabalhava com os bebês e crianças pobres nas creches foi adquirindo na realidade da rotina os conhecimentos e experiência para atuar naquele universo particular, criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de alimentação, higiene, saúde e comportamento. As professoras das salas de jardim-de-infância ou pré-escola, com formação no Magistério, trabalhavam com as crianças de cinco e seis anos, com o propósito de prepará-las para o processo de escolarização.

Não se pode negar que já existia uma demanda pela formação para trabalhar com crianças pequenas, mas essa demanda era atendida, em sua grande maioria, por cursos de formação em serviço, de extensão universitária, ou promovidos por instituições como a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP/BR, LBA e outras entidades. Essas iniciativas se caracterizavam como cursos rápidos, de tendência pragmática, para aprender receitas de o que e como fazer (SILVA, 2003). Mesmo que, em geral, ao longo da história, as

---

<sup>11</sup> É importante citar que, embora hoje a legislação estabeleça claramente a delimitação conceitual entre creche e pré-escola, com base na faixa etária das crianças atendidas, até pouco tempo havia uma confusão conceitual e de nomenclatura na área. Antes da Constituição de 1988, não havia qualquer definição quanto às instituições de 0 a 6 anos, e a distinção entre creche e pré-escola até então se dava, principalmente, pelo regime de atendimento (integral ou parcial) e pelo caráter de seus objetivos (preparatória ou vinculada à assistência social). Kramer (1989), dá pistas para entender essa aparente confusão: a creche se caracterizava pelo atendimento em 'horário integral' e a pré-escola por um funcionamento em 'meio período'; a creche estaria ligada a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional.

mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, Kulhmann Jr (2000) argumenta ser possível supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Os novos conhecimentos sobre a educação da primeira infância, como a puericultura, passaram a constituir o currículo da Escola Normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas, também, lugar de educação feminina, de futuras mães.

Porém, somente em 1974, o governo federal demonstrou alguma preocupação efetiva com o ensino pré-escolar, ao menos no que se refere a um órgão ligado ao Ministério da Educação que se responsabilizasse por planos e ações ligadas à educação da criança de zero a seis anos. Nesse ano foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE/MEC, sob a égide do pensamento da educação *compensatória*<sup>12</sup> e da *teoria da privação cultural*. Esse órgão incentivou a criação de coordenadorias voltadas ao pré-escolar, nas Secretarias de Educação.

De acordo com Rosemberg (1992), no Brasil, a função compensatória da Educação Infantil fundamentava-se no modelo de pré-escola de massa divulgado pela UNESCO no início dos anos 1970. Esse caráter compensatório atribuído à Educação Infantil e, por conseguinte, à função de seus profissionais, apareceu claramente no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 1600/1975, que estabelecia conteúdos da habilitação para atuar na pré-escola, criada por que, segundo o Parecer, pouquíssimos professores dessa etapa possuíam formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos normais (mesmo superior, de modo geral) não enfatizavam a importância e a didática para atender crianças abaixo de sete anos.

---

<sup>12</sup> A educação compensatória, segundo Kramer (1984), parte da idéia mecanicista de que as crianças culturalmente carentes fracassam na escola porque lhes faltam os requisitos básicos necessários para lhes garantir o sucesso, idéia que passou a fundamentar a Educação Infantil como recurso capaz de suprir e compensar as carências educacionais, afetivas, nutricionais, culturais das crianças pobres. Como consequência, a educação pré-escolar era considerada redentora, com objetivo de igualar as oportunidades, preparando os menos favorecidos para um bom desempenho escolar, para a superação do fracasso escolar registrado nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa teoria já tinha sido duramente criticada em outros países, especialmente nos Estados Unidos, mas apesar disso chegou entre nós com força impressionante. No entanto, ainda no final da década de 1970, a educação compensatória e preparatória para o Ensino Fundamental passou a ser duramente criticada também no Brasil, tendo em vista o preconceito e discriminação a que as crianças pobres passaram a ser submetidas, rotuladas de *fracas*, *incapazes* de corresponder aos padrões.

Para ser habilitado a atuar na pré-escola em cursos de Nível Médio, os professores tinham de cursar um ano adicional, após os três primeiros de preparação para as séries iniciais. Essa especialização contemplava a aquisição de conhecimentos das características físicas e corporais do pré-escolar, condições de saúde sócio-emocionais e mentais. Além disso, para atuar na pré-escola, o professor devia ter bom condicionamento físico e preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante, e ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitassem enfrentar um trabalho difícil de ser realizado (BONETTI, 2004). Deve-se destacar que essas orientações destinavam-se à formação do professor de crianças de quatro a seis anos. O documento não fazia referência às crianças menores.

Considerando a contradição como categoria demarcada na própria realidade, podemos afirmar que, embora as concepções das propostas compensatórias fossem equivocadas e carregadas de preconceito, tiveram o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola. Isso favoreceu a quebra da acomodação com o atendimento nos moldes assistencialistas até então predominante, abrindo espaço para a luta pela expansão do atendimento ligado ao campo educacional. Assim, ao mesmo tempo em que representou uma corrente duramente criticada pelos erros conceituais, a educação compensatória atuou positivamente para que as crianças pequenas se tornassem alvo de políticas públicas mais consistentes.

Não nos enganemos, porém, com as aparências e pequenas conquistas. Mesmo com o discurso governamental da redenção pela pré-escola, faltava o essencial para a concretização das políticas públicas: recursos financeiros. A carência de orçamento determinou a busca de alternativas de baixo custo, sob forte influência das recomendações de organismos internacionais. Como exemplos podemos citar programas desenvolvidos pela Legião Brasileira de Assistência - LBA, como era o caso do *Projeto Casulo*, criado em 1977, que visava criar e manter creches comunitárias<sup>13</sup>. Outro exemplo foi o *Programa Nacional de Educação Pré-escolar*, de 1981, cuja finalidade era a expansão “da pré-escola a baixo custo em grandes espaços ociosos, onde seriam atendidas de 100 a 120 crianças, utilizando-se de **mães voluntárias como mão-de-obra**” (SOUZA e KRAMER, 1988, p. 65, grifo nosso).

---

<sup>13</sup> O Projeto Casulo expandiu as instituições apoiando por meio de convênios creches e pré-escolas privadas sem fins lucrativos. Extinta a LBA, a partir de 1995, esse apoio foi incorporado pelo Ministério da Assistência Social, permanecendo até hoje.

Confirmando a idéia de precarização de formação dos adultos envolvidos com a educação da primeira infância, nas instituições de educação compensatória, geralmente denominadas “centros de recreação”, atuavam mulheres com baixa remuneração, ou voluntários em modelos não-formais ou alternativos, apoiados por investimento público mínimo. Havia estímulo oficial para o recrutamento de mães da comunidade, como voluntárias. Quanto menor ou mais pobre a criança, menos formação era necessária (ROSEMBERG, 2000). Ao adulto cabia apenas recrear, alimentar e limpar. Como mostra Bonetti (2004), a edição “Textos sobre educação pré-escolar”, produzida no âmbito do MEC, ao incentivar o professor leigo de pré-escola a atuar junto às crianças pobres, reproduzia de forma inequívoca essa orientação.

Mesmo com esse cenário pouco animador, ao final dos anos 1970 começava um movimento consistente de reivindicação popular pelo aumento do atendimento em creches. O movimento de mulheres exigia e impulsionava a sua expansão. Em São Paulo, surgiu o Movimento de Luta por Creches, resultado da conjugação entre as necessidades das mulheres pobres, cada vez mais exigidas a trabalhar fora de casa e complementar renda familiar e da ação de grupos de mulheres da classe média, com orientações feministas. A creche, ao invés de um favor dos mais ricos ou da igreja, passava aos poucos a ser reconhecida como um direito – da criança e da mãe – que oferecia a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao da família, necessário e, também, desejável (MERISSE, 1997).

Foi ainda na década de 1970 que surgiram as primeiras estatísticas da educação pré-escolar. Antes disso, não se computavam esses dados porque, no senso comum, a pré-escola não era do campo da educação, que só começaria de verdade, segundo essa lógica enviesada, no Ensino Fundamental. Em 1975 atendia-se cerca de 3,51% (737 mil) das 21 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos (KRAMER, 2005). Dados da cidade de São Paulo mostram a força da expansão das creches nessa época. No início da década de 1970, segundo Rosenberg (1989), com 750 mil crianças de 0 a 4 anos, haviam apenas 3 creches mantidas pela Prefeitura. Já em 1982, eram 120 creches municipais instaladas. Dados da LBA, de 1985, indicam que cerca de um milhão de crianças eram atendidas em creches no Brasil, entre três meses até 8 anos de idade (ABREU, 2004).

Em nossas análises, notamos que a realidade dessas instituições ainda era precária e improvisada. Ao lado da expansão do atendimento, sob pressão do movimento feminino, a década de 1980 também viu crescer as creches domiciliares e suas *mães-crecheiras*, sob os

auspícios, aplausos e incentivos dos órgãos governamentais. Elas representavam uma forma de prover aquilo que a população exigia, sem gastar grandes recursos, pois o modelo pressupunha a manutenção da criança no escopo familiar, sem necessidade de investimento em prédios, instalações, equipamentos e mobiliário. O modelo, portanto, ainda era predominantemente assistencialista para as camadas mais pobres. Como deixa claro Rosemberg (1984, p 101): “Apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi o suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães.”

No âmbito da formação de seus profissionais, a Educação Infantil continuava engatinhando. O conceito de *formação* era muito estreito e limitado. *Treinar* era a palavra-chave. Em 1977, o MEC publicou a série *Atendimento ao pré-escolar*<sup>14</sup>, lançado com o intuito de capacitar os professores da área. O objetivo era apenas treinar, sem oferecer o mínimo de conhecimentos teóricos necessários, definindo o profissional como um auxiliar, cuja função prescindia de conhecimentos profundos ou de teoria. Ensinar estava fora das atribuições desse profissional. Abria as portas para o trabalho amador, filantrópico, ao justificar que, dada a falta de pessoal capacitado, não se devia deixar de recorrer a voluntários, desde que devidamente treinados. Segundo o documento do MEC, o educador da pré-escola precisa ser mulher e mãe, “não necessitando ser especializada na área, pois o trabalho voluntário é bem-vindo” (ARCE, 2001b, p. 180). Nessa época, o mais comum eram cursinhos de receituário, com fórmulas prontas para serem aplicadas pelos educadores. Exemplos disso foram os cursos do Programa de Atendimento ao Pré-Escolar – PROAPE e do Programa de Educação Pré-Escolar - PROEPRE, oferecidos pelo MEC nos anos 1980<sup>15</sup>. A ênfase no uso de voluntários, selecionados pelo critério da boa vontade, do jeito com criança, foram fatores marcantes nessa época (SILVA, 2003; ARCE, 2001b).

---

<sup>14</sup> Primeiros livros oficiais dedicados ao professor da Educação Infantil. Tinham duas finalidades distintas: auxiliar nas atividades diárias com as crianças e servir de apoio nos cursos e treinamentos de pessoal.

<sup>15</sup> O PROAPE visava complementar a alimentação das crianças de 4 a 6 anos de idade, reunindo-as em espaços alternativos (100 a 200 crianças) com professoras, monitoras e mães. A tônica era assistencialismo puro. A participação voluntária das mães era defendida com veemência pelo MEC, sob o argumento de que junto de professoras especializadas, as crianças perderiam gradativamente a infância, e melhor seria estar ao lado das mães, pois estas, além de conhecerem seus filhos, estariam mais preocupadas com o cuidado do que com a educação (SILVA, 2003; ARCE, 2001b). O PROEPRE visava implantar uma proposta pedagógica baseada na teoria piagetiana. Nos cursos, as professoras aprendiam as etapas de desenvolvimento infantil segundo Piaget, os experimentos e as atividades a serem realizadas com as crianças para desenvolver o pensamento lógico matemático (SILVA, 2003).

Um estudo que ratifica essa noção de desvalorização profissional é o de Figueiredo, Micarello e Barbosa (2005). Ao discutir a autonomia do professor de Educação Infantil, as autoras verificaram a existência de uma idéia de sua “desqualificação intelectual”, pois se considerava que esse professor não era sequer capaz de compreender sozinho uma proposta curricular e precisava ser tutelado, que lhe apontassem *o que fazer*. Para as autoras, com quem concordamos, essa alienação dos professores em relação às propostas que devem pôr em prática é fruto do processo histórico de precarização da sua condição profissional. Por outro lado, a despeito dessa situação, alguns cursos de Pedagogia já ofereciam, desde a década de 1930, habilitação para a pré-escola<sup>16</sup>. Embora a oferta não fosse expressiva e se restringisse à faixa etária acima de 4 anos, é nítido o aumento gradativo, ao longo da segunda metade do século passado, da oferta de cursos com formação para a educação de crianças pequenas nas suas habilitações. Isso demonstra a existência de demanda por formação qualificada na área, ainda que a exigência dessa formação, na grande maioria das instituições, fosse muito elementar.

Pode-se dizer, então, que a formação de professores para a Educação Infantil seguia dois caminhos: de um lado os cursos rápidos, em serviço, geralmente destinados a quem já trabalhava nas instituições de atendimento, patrocinados pelos próprios órgãos mantenedores dos programas ou projetos nos quais trabalhavam os profissionais. De outro lado, cursos de formação inicial para o magistério – Nível Médio modalidade Normal e Nível Superior em Pedagogia – cujas matrizes curriculares foram, em alguns casos, gradativamente incorporando conteúdos específicos da pré-escola (SILVA, 2003).

Mesmo os cursos do Magistério não forneciam base sólida de conhecimentos específicos sobre a educação pré-escolar. Ao final dos anos 1980, Oliveira (1990, p 17) afirmava que os professores habilitados contavam com precários conhecimentos “sobre a criança pequena, seu processo de aprender e desenvolver-se e sobre as formas de propiciar condições para a ocorrência do mesmo.” Foi por essa época que as pesquisas de Jean Piaget começaram a ser adotadas nos cursos de formação de professores e nas práticas educativas. O cognitivismo passou a representar a base do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Ao professor era reservado o papel de avaliar o estágio de desenvolvimento da criança, a partir de padrões universais, e, então, atuar como desafiador e problematizador. Representava

---

<sup>16</sup> Kishimoto (1999) mostra a existência de 2 cursos de Pedagogia com habilitação em pré-escola em 1930, elevando-se para 6 em 1950, 12 em 1960, 15 em 1970, 13 em 1980 e 20 em 1990.

um avanço, sem dúvida, mas não faltaram críticas ao uso indiscriminado do construtivismo como palavra-chave para abrir todas as portas e resolver todas as questões pedagógicas (KUHLMANN JR, 2003). Há que se reconhecer, entretanto, que a influência das teorias construtivistas no Brasil abriu caminho para uma reflexão profunda sobre as práticas educativas do país (BARBOSA, 1997).

Barbosa (1997) mostra que, em complementação ao cognitivismo centrado no desenvolvimento biológico, na década de 1990 as contribuições de Vygotsky, Wallon e outros autores filiados ao marxismo avivaram a perspectiva teórica histórico-dialética no debate educacional. Isso acabou gerando novos movimentos quanto à função, formação e perfil do professor, a fim de ser considerada a sua atuação e o meio no processo de desenvolvimento da criança. Nesse contexto, Bonetti (2004) afirma que o conceito de cultura como construção social e histórica e a atuação do professor passaram a ser considerados centrais para o desenvolvimento da criança. Essa perspectiva alterou positivamente os debates e estudos sobre as propostas curriculares dos cursos de formação de professores, por incorporar diversas correntes teóricas no conjunto dos educadores e estudiosos dessa temática.

A partir da década de 1980, foi bastante significativo e importante, também, o crescimento das pesquisas acadêmicas na área da Educação Infantil. Mas, embora tivessem crescido em números, as pesquisas só começaram a valorizar mais especificamente os profissionais de creches e pré-escolas nos anos 1990, com a realização de estudos que abordavam a identidade, a organização do trabalho e a hierarquia entre os profissionais – representada pelos professores, executando tarefas “educativas” e auxiliares realizando atividades de “cuidado”, ligadas ao corpo – que não apenas definia segregação de atividades, mas diferentes níveis salariais e de exigência de formação. Entre 1978 e 1981, temas referentes à pré-escola constituíam 10% dos trabalhos de Pós-Graduação em Educação no Brasil e até o fim da década de 1980, houve crescimento contínuo, mudando o foco principal das pesquisas, de uma preocupação vinculada aos movimentos sociais e à definição de políticas, para o campo de propostas e práticas pedagógicas (ROCHA, 2001).

Strenzel (2000) mapeou as pesquisas voltadas à Educação Infantil de 1983 a 1998. Segundo a autora, na década de 1980, questões relacionadas à qualidade do atendimento, currículos, formação dos professores, organização interna dos serviços, eram pouco debatidas e aprofundadas, passando a ser foco das investigações somente a partir dos anos de 1990. Essa mudança de foco nas pesquisas contribuiu para que alterações ocorressem no campo da



legislação abrangendo a Educação Infantil. Sob os olhares e denúncias dos pesquisadores e a intensa pressão dos movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988, finalmente, inseriu o atendimento em creches e pré-escolas no âmbito da educação, passando a ser um dever do Estado e um direito das crianças. Exercer esse direito, porém, continua sendo uma opção da família.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou o direito de toda criança pequena à educação, assegurada pelo Estado, inclusive na zona rural. O MEC, por meio da Coordenadoria Geral de Educação Infantil – COEDI, coordenou uma ampla discussão com diversos setores ligados à área, entre eles Universidades e diferentes grupos de pesquisa, com o objetivo de superar a dicotomia da educação versus assistência, incentivando a articulação de diversos setores e/ou instituições comprometidas com a questão, com proposições para a educação da infância e seus profissionais (PALHARES; MARTINEZ, 2000).

Nesse período, a COEDI publicou vários cadernos para subsidiar os profissionais da Educação Infantil<sup>17</sup>. Pela relevância para este estudo, o caderno *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, de 1994, merece atenção especial. Fruto de um Encontro Técnico realizado em Belo Horizonte, o documento traz textos de pesquisadores da área.

Entre as diversas constatações importantes reveladas nos textos apresentados, podemos citar: a ausência de dados sobre a qualificação de quem atuava na pré-escola e a necessidade de realizar levantamento das instituições que mantinham cursos de graduação e especialização *lato sensu* na área de Educação Infantil.; a ausência do debate cuidar/educar nos mecanismos de formação da época; a separação de papéis entre os professores, voltados exclusivamente para o “pedagógico”, com prestígio, salário e condições de trabalho muito melhores que os auxiliares, os quais assumiam as tarefas “domésticas”, entendidas como próprias para funcionários menos qualificados, ligadas a alimentação, higiene e saúde; o aumento da procura de formação em Nível Superior, sob os argumentos de uma concepção de profissionalismo e cientificidade no fazer docente ligado à Educação Infantil, demonstrando a necessidade do Nível Superior para aliar estudo teórico-crítico com pesquisa; divergências

---

<sup>17</sup> São eles: "Proposta pedagógica e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico) e a construção de uma metodologia de análise" (1996), "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (1995), "Educação Infantil: Bibliografia Anotada" (1995). "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (1994), "Educação Infantil no Brasil: situação atual" (1993), "Política de Educação Infantil" (1993).

quanto ao *locus* e ao curso de formação inicial: uns defendiam o curso Normal, no Nível Médio, e a Pedagogia, em Nível Superior, desde que seus currículos contemplassem a especificidade da área; outros defendiam a criação de novos cursos técnicos, para formar uma nova categoria de educadores, essencialmente técnicos, por considerar que a docência era inadequada para a tarefa de integrar educação e cuidado, por não contemplar essa especificidade.

A partir desses textos, foi produzido, ao final do Encontro, um relatório-síntese, com as diretrizes e recomendações para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Entre as diretrizes estavam: formação como direito dos profissionais, indissociável da profissionalização e garantia de recursos para a formação; construção de conhecimentos para embasar os currículos de formação do profissional de Educação Infantil; diagnóstico dos profissionais e das agências formadoras existentes, em Nível Médio e Superior; definição do tipo de profissional necessário para a área; superação dos modelos emergenciais de formação; sistematização e divulgação das “múltiplas modalidades de formação” em Nível Médio, regular ou supletivo, especialmente dos profissionais que já estavam em serviço; sistematização e divulgação de experiências significativas da área (BRASIL, 1994).

É importante entender que esse movimento do MEC nos anos 1990 em torno da Educação Infantil foi fruto, também, da participação do Brasil em eventos internacionais de educação, em especial na *Conferência de Educação para Todos*, de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. No *Plano de Ação* (1990) para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem - NEBA, que traz diretrizes para implementar a *Educação para Todos*, está explícito que “as pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância” (p. 7), sendo a Educação Infantil condição essencial para a consecução dos objetivos da educação básica. Dessa forma, a educação da criança pequena é encarada como o primeiro e mais importante passo para o sucesso da educação em geral.

Embalado pelos princípios de Jomtien e após os resultados do Encontro de Belo Horizonte, o MEC lançou, ainda em 1994, a *Política Nacional de Educação Infantil*. As diretrizes do documento enfatizam a exigência oficial de reconhecer como um profissional o adulto que trabalha na área e de valorizá-lo com plano de carreira, condições de trabalho e formação continuada para atuar em creches e pré-escolas. Oficializou-se nesse documento a especificidade da área e dos profissionais por meio da função de educar e cuidar, de forma integrada. O documento trouxe, enfim, um discurso de profissionalização, rompendo, em

parte, com o modelo anterior de voluntarismo e desprezo pela capacitação. Reconhecia-se, então, a importância de formar e capacitar os profissionais da área, ainda que várias polêmicas sobre o *locus* e o nível de formação inicial permanecessem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996, regulamentou o atendimento à criança pequena, adotando o termo “Educação Infantil”, definida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, de caráter complementar à família e à comunidade. Inovou, portanto, ao inserir as creches e pré-escolas no sistema oficial de educação. De certo modo, a Lei rompeu com a política – ou pelo menos, com o discurso político – ambivalente até então praticados, de manter as pré-escolas ligadas à educação e as creches à área assistencial. Certamente, esse é um marco importante, delimitando o passado vago e impreciso da trajetória de creches e pré-escolas e abrindo caminho para um presente de transição e mudanças e um futuro de esperanças renovadas.

A inserção da Educação Infantil no sistema educacional abriu espaço para a discussão de incontáveis temas. Para os objetivos desse estudo, vamos nos restringir à apresentação de dados e informações mais recentes, focando a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, o financiamento e os números mais recentes das creches e pré-escolas, incluindo comentário acerca da transição das instituições da Assistência Social para a Educação, migração que foi determinada pela LDB em 1996 e ainda não se concluiu.

## **1.2. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: Questão polêmica.**

A LDB/1996 definiu o critério de faixa etária como elemento diferenciador na Educação Infantil. Creches e instituições equivalentes para crianças de zero a três anos, reservando às pré-escolas o atendimento de quatro a seis anos. Sobre esse aspecto, entretanto, é preciso abrir um parêntese neste trabalho. A LDB, em sua versão original, deixou aberta a possibilidade de incluir crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação - PNE, de 2001, estabeleceu como meta a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos. A Lei Federal nº 11.114/2005 instituiu a obrigatoriedade escolar para essa idade, mas sem alterar a duração do Ensino Fundamental, que foi ampliado para nove anos pela Lei Federal nº 11.274/2006. A matrícula escolar das crianças de seis anos passou a ser obrigatória, instituindo-se um período de transição até 2010, para todas as escolas, públicas e particulares, se ajustarem às novas regras.

Não é nosso objetivo tratar demoradamente do assunto, mas entendemos ser necessário situar o debate, à medida que reconhecemos com preocupação a ausência de pesquisas abordando a questão até o momento. Ainda que a Lei Federal seja recente, há experiências estaduais e municipais mais antigas, incluindo as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Levantamento de Santos e Vieira (2006) não localizou nenhum trabalho que tratasse do tema, nem de forma correlata.

É fato que o estrangulamento de recursos financeiros no âmbito da Educação Infantil e a política perversa de distribuição de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, fizeram crescer fortemente a inclusão de crianças menores de sete anos nas fileiras de bancos escolares do Ensino Fundamental<sup>18</sup>. Estados e municípios, de olho no aumento de sua parte no total de recursos financeiros, já vinham usando esse artifício, em busca de mais recursos, mesmo antes de a lei alterar o sistema nacional. A razão para isso é simples: mais matrículas resultavam em mais dinheiro, pois, no FUNDEF, aluno matriculado era sinônimo de cota de repasse. A Educação Infantil não entrava nessa conta, portanto, a criança, ali, não representava aumento de verbas.

O Sistema Estadual de Minas Gerais, por exemplo, incluiu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório desde 2004. Entre as razões para essa mudança estava a disponibilidade da rede estadual, em termos de salas vagas e de professores sem classes, criada pela queda na taxa de fecundidade e pela municipalização da pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, 13 mil professores mineiros estavam sem classes (SANTOS; VIEIRA, 2006). No Estado do Rio de Janeiro, em 2005, todas as públicas já tinham aderido ao novo modelo e na capital, desde 2000, as crianças de seis anos foram incorporadas ao Ensino Fundamental organizado em ciclos, que passou a ter nove anos de duração bem antes da mudança nacional (CORSINO, 2005).

Goiás é outro exemplo de antecipação dessa política. Desde 2004, vem sendo implantada gradativamente no Estado, conforme Resolução do Conselho Estadual de

---

<sup>18</sup> Dados de Kappel (2005) mostram que houve redução significativa na proporção de crianças de 6 anos na pré-escola, de 1995 a 2001, saindo de 80,3% para 74,6%. Essas crianças foram deslocadas para o Ensino Fundamental, no qual, no mesmo período, aumentou de 19,7% para 25,4% a proporção de crianças com 6 anos. Mesmo crianças de cinco anos de idade estão sendo matriculadas no Ensino Fundamental (4,8% em 2001 ou 103 mil crianças). Para Kappel, esse ingresso antes dos sete anos pode ser prejudicial às crianças em sistemas que ainda apresentam altos índices de repetência nas primeiras séries, o que leva a uma antecipação dessa experiência negativa para muitas crianças.

Educação - CEE nº 186/2004, que autoriza a ampliação para 9 anos no Ensino Fundamental do Estado, com matrícula de crianças de seis anos completos ou que venham a completar até 30 de abril. Nesse mesmo ano, Goiânia, Jataí e Rio Verde, para citar exemplos municipais, adotaram a mudança em seus respectivos sistemas de ensino.

Dados do Censo Escolar 2005 (INEP, 2006), demonstram que dos 33,5 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, 8,1 milhões já estão no regime ampliado, correspondendo a 24,18% do Sistema Nacional. Em Goiás, esse percentual é menor, de 19,27%, em especial por conta das escolas estaduais e privadas, que ainda não aderiram ao modelo. Mas as escolas municipais de Goiás já somam 31% de matrículas no novo formato. Enquanto cerca de 1/3 das escolas públicas do país já migraram, as escolas privadas ainda não se mobilizaram para a transição. Apenas 4% das matrículas no setor privado estão em regimes ampliados. A Tabela 1 detalha a situação no país.

TABELA 1: PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS – BRASIL, REGIÕES E ESTADOS SELECIONADOS (\*)

Unidade da Federação	Total	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>24%</b>	<b>23%</b>	<b>29%</b>	<b>4%</b>
Norte	8%	3%	11%	-
Nordeste	16%	11%	19%	-
Sudeste	43%	42%	54%	7%
Minas Gerais	89%	100%	89%	3%
Rio de Janeiro	85%	99%	100%	23%
Sul	8%	-	18%	-
Centro-Oeste	20%	18%	28%	3%
Goiás	19%	10%	31%	5%

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com dados do Censo Escolar 2005 (INEP, 2006)

(\*) Os percentuais desta tabela indicam o grau de adesão ao novo modelo em relação ao total de matrículas no Ensino Fundamental. Os valores foram arredondados, considerando que esta tabela tem caráter apenas ilustrativo. Os dados de instituições federais foram desprezados, por representarem parcela ínfima do conjunto total.

O que representa essa mudança para a Educação Infantil? Ainda não existem estudos sobre o tema. Não há, por exemplo, pesquisas que avaliem a taxa de sucesso das crianças que entraram mais cedo no Ensino Fundamental. Como alerta Barbosa (2003, p. 37): “Colocar as crianças das camadas populares no Ensino Fundamental aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas.”

Agora, a Educação Infantil abrange crianças de zero a cinco anos<sup>19</sup>. Mas não há clareza na definição de critérios para qualificar idade e nível educacional. O Conselho Nacional de Educação – CNE, definiu que deve ser matriculada no Ensino Fundamental ampliado a criança que completar seis anos no início do ano letivo. Mas cada sistema de ensino pode flexibilizar essa regra. Em Minas Gerais, por exemplo, Santos e Vieira (2006) informam que houve dúvidas sobre as matrículas para 2007 e, após negociações, ficou estabelecido que a criança matriculada no Ensino Fundamental completasse os seis anos no máximo até junho, ampliando, portanto, o limite determinado pelo CNE.

Diante dessa indefinição, podemos esperar o risco de se criarem os mais diferentes parâmetros etários para ingresso no Ensino Fundamental. A regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB<sup>20</sup> garantiu às crianças a permanência na pré-escola até o fim do ano letivo, no ano em que completarem seis anos de idade. Esperemos que a busca por mais recursos não acabe fazendo com que os municípios estimulem a matrícula precoce no Ensino Fundamental<sup>21</sup>.

Há, ainda, outra questão pouco esclarecida. A relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os estudos da área incentivam a cooperação e interligação de ambos, mas sem hierarquia ou subordinação, dadas as especificidades respectivas. Mas essa antecipação do Ensino Fundamental pode representar o risco de um processo de escolarização das creches e pré-escolas, algo que é amplamente criticado pelas pesquisas da área<sup>22</sup>. Santos e Vieira (2006) alertam para o fato de que essa política parece estar acontecendo sem discussões mais elaboradas sobre seus efeitos. Para as autoras

---

<sup>19</sup> A Resolução CNE/CEB nº 03/2005 define que a pré-escola abrange a faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

<sup>20</sup> Fundo Constitucional criado em 1996, destinado a assegurar 15% de todos os recursos da educação para o Ensino Fundamental, distribuindo os recursos na proporção das matrículas, com base em um valor *per capita* definido no ano anterior. Descrevemos o assunto em detalhes no próximo item.

<sup>21</sup> Como veremos adiante, creches e pré-escolas finalmente foram inseridas no FUNDEB, mas os critérios de distribuição financeira entre os níveis de ensino privilegiam os anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo com que continue sendo mais vantajoso para os municípios – financeiramente – matricular as crianças de seis anos incompletos naquele nível de ensino.

<sup>22</sup> A importação do modelo escolar para a Educação Infantil é duramente criticada nas pesquisas da área, dadas as especificidades de creches e pré-escolas, em termos de organização espacial, temporal, curricular e profissional, o que requer uma diferenciação. A relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não pode ser marcada pela subordinação, mas pelas suas peculiaridades. Falaremos mais sobre o tema quando tratarmos da especificidade da formação para a Educação Infantil. Vide: Barbosa, 1999a; Kuhlman Jr, 2000; Faria, 2000; e Nascimento, 2000.

é preciso destacar que grande parte dos intelectuais, que poderia levantar questões sobre os efeitos da política em pauta, foi convocada para prestar assessoria ao MEC no processo de implementação desta política. Nesse sentido, diante da urgência para cumprir a agenda prevista pelos órgãos governamentais, estes intelectuais são privados do distanciamento necessário para a análise de uma política pública (SANTOS e VIEIRA, 2006, p 789).

Em recente artigo, Kramer (2006) defendeu a mudança, reconhecendo que muitos professores ainda se perguntam o que é melhor para a criança de seis anos: pré-escola ou Ensino Fundamental. Ela argumenta que essa política representa o reconhecimento de direitos, pois como a Educação Infantil não é obrigatória, embora seja um direito, depende da disposição do Estado em oferecer vagas. Para essas crianças, segundo a autora, estariam ampliando-se as garantias reais de acesso à educação. Ela comemora a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental:

Trata-se de um imenso contingente de crianças que passa a ser agora reconhecido. Não podemos esquecer que a educação infantil não é obrigatória: ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. Contudo, é minha impressão que, se fizéssemos uma pesquisa de demanda em todo o território nacional, não encontraríamos nenhum adulto, pai, mãe, avô ou avó de uma menina ou de um menino de 6 anos, em nenhuma classe social, que não optasse pela escola. As crianças de 6 anos acabam de ser incluídas e, ainda que isso signifique muito trabalho de mudança no ensino fundamental, essa mudança era absolutamente necessária (KRAMER, 2006, p 813).

Não concordamos inteiramente com essa opinião. Embora seja, de fato, um avanço em termos de direitos da criança e dos pais, a ampliação do Ensino Fundamental não parece estar ocorrendo com a devida discussão sobre as peculiaridades inerentes à idade cuja escolarização se pretende antecipar. As críticas à escolarização precoce não se voltaram para esse cenário. É certo que o MEC tem procurado se valer de pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil para fundamentar suas orientações oficiais, redigidas por uma equipe que inclui especialistas da área, mas há implicações as mais diversas nessa política, que exigem aprofundamento de estudos. Nesse sentido, concordamos com outra corrente de pensamento, no sentido de que a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental precisa ser melhor debatida no meio político-educacional, considerando as repercussões no currículo e na organização da escola, mas sobretudo, “debatendo a garantia dos direitos da criança a uma educação menos tradicional e escolarizante/preparatória, tal qual temos criticado na história da educação infantil” (BARBOSA *et al*, 2005, p 8).

Relatório do MEC, de maio de 2006, sobre a implantação das mudanças, informa que o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos não se destina exclusivamente à

alfabetização e letramento, não devendo ser priorizadas essas aprendizagens “como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária” (BRASIL, 2006, p 9). Para isso, o documento afirma que se faz necessária uma nova proposta pedagógica e curricular, que considere as especificidades da criança de seis anos, mas, também, reorganize o Ensino Fundamental nas demais classes, para se ajustar à ampliação. Até aí, concordamos, tendo em vista os conhecimentos que a própria Educação Infantil já produziu sobre as necessidades específicas das crianças de seis anos e os riscos de “escolarizar” o atendimento a essa faixa etária.

Não podemos concordar, porém, com o silêncio do MEC frente às implicações para a Educação Infantil. Nesse sentido, apoiamos Santos e Vieira (2006, p 790), que lucidamente alertam para certa “desqualificação da área da Educação Infantil no interior das políticas públicas”, pela falta de preocupação em se pensar nos impactos que o Ensino Fundamental ampliado vai lhe causar, em especial em relação às matrículas e acesso para as crianças menores de seis anos. As autoras argumentam que estudos recentes têm mostrado os efeitos da Educação Infantil provocados por reformas no Ensino Fundamental, que resultam, em geral, na diminuição e desorganização da oferta.

Além desse aspecto, apresentam-se bastante preocupantes, também, as contradições subjacentes ao contexto dessa mudança. Na teoria, no papel, no discurso, preparar as escolas e os professores para abrigar as crianças mais novas no Ensino Fundamental parece tarefa simples, fácil e tranqüila. Basta que se prepare uma proposta pedagógica, uma nova matriz curricular e se reorganizem as classes para acomodar os nove anos de sua duração. Mas as condições reais e concretas em que essas mudanças estão ocorrendo não se compatibilizam com esse discurso. Se as especificidades da criança pequena, no âmbito da Educação Infantil, sofrem enormes reveses pela falta de formação adequada, pela falta de espaços e equipamentos de qualidade para proporcionar mais que a alfabetização escolarizante a essas crianças, que dizer das salas de aula do Ensino Fundamental? Onde estão os cursos de formação para que os professores saibam como agir com essa criança de seis anos? Como garantir que ela não vai ser submetida simplesmente a uma classe de alfabetização, como reprodução de um modelo arcaico que, superado na teoria, continua valendo na prática em



muitos lugares?<sup>23</sup> Que especificidades poderão ser respeitadas se os espaços escolares serão os mesmos dos demais anos do Ensino Fundamental?

Nessa linha de argumentação, uma pergunta importante a fazer refere-se às estratégias de formação para os professores que irão trabalhar com essa criança de seis anos no Ensino Fundamental. Será que os professores da Educação Infantil vão ser aproveitados para essa tarefa ou vão aumentar a capacidade de atendimento de creches e pré-escolas? O terceiro relatório do Programa, editado pelo MEC, em maio de 2006, informa que o aproveitamento de professores ficará a cargo de cada sistema de ensino, que deverá observar a legislação vigente para contratação desses profissionais. O lado mais fraco dessa equação parece ser, como sempre, a Educação Infantil. Sendo esta uma opção da família, enquanto o Ensino Fundamental é obrigatório, é fácil imaginar que, na prática, muitos municípios irão optar por deslocar os professores da pré-escola, agora reduzida ao atendimento de crianças com quatro e cinco anos, para trabalhar com as crianças de seis anos que migrarem para o Ensino Fundamental.

Por fim, outro fator que consideramos digno de observação é a avaliação aos seis anos e a especificidade dessa faixa etária. Segundo o MEC, o registro da aprendizagem em notas, conceitos e relatórios depende da concepção de avaliação adotada nos sistemas de ensino. Na Educação Infantil, conforme art. 31 da LDB, a avaliação é feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. Agora, porém, a criança de seis anos pode ser alvo, se o sistema assim entender, de avaliação nos mesmos moldes das demais classes do Ensino Fundamental. Pode representar uma antecipação do fracasso escolar, caso não se confirmem as estratégias de respeito às necessidades específicas dessa idade. Como vemos, há muitas questões subjacentes ao discurso e à prática de ampliar oficialmente o Ensino Fundamental e tornar obrigatório o ensino para crianças de seis anos, reduzindo o escopo de atuação da Educação Infantil.

Embora a mudança já tenha ocorrido, acreditamos que outro caminho é possível para garantir o direito das crianças pequenas à educação. Proposta mais coerente e universal está em tramitação no Congresso Nacional, mas ainda depende de mobilização da sociedade. Em abril de 2005, o Senado aprovou Proposta de Emenda Constitucional que torna a Educação Infantil de oferta obrigatória e gratuita pelos governos, permanecendo uma opção da família.

---

<sup>23</sup> De acordo com dados do EDUDATA/INEP, em 2003 existiam quase 600 mil crianças em Classes de Alfabetização.

Desde então, a proposta está parada na Câmara dos Deputados. Por falta de vontade política, há mais de dois anos não há andamento no projeto. Se inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode ser considerado conquista, por dar-lhes o direito real à educação, pensamos que muito mais afirmativa e efetiva seria a aprovação da mudança para que a Educação Infantil seja obrigatória e gratuita, permitindo que todas as crianças, desde o nascimento, sejam portadoras desse direito e possam, de fato, exercê-lo, sem as amarras das limitações de oferta de atendimento pelo poder público, que se esconde atrás das brechas da lei para não investir adequadamente nessa modalidade educacional, perpetuando as mazelas históricas da área.

Esperamos que a luta das famílias e dos educadores, na qual nos engajamos, seja suficientemente forte para pressionar os governantes a tornar a Educação Infantil uma modalidade gratuita e de oferta obrigatória pelo Estado, deixando às famílias a opção real e concreta de escolha sobre a matrícula ou não de seus filhos, respeitando as particularidades e singularidades da educação nessa etapa inicial da vida. E oferecendo, claro, condições financeiras reais para que isso se concretize. A distância entre o discurso e a prática, no caso do financiamento, é um dos maiores abismos a se transpor, como veremos a seguir.

### **1.3. O dilema do financiamento: Da retórica perversa à esperança vigilante.**

A responsabilidade governamental pela oferta de Educação Infantil foi atribuída pela LDB aos Municípios. E embora os sistemas estaduais, também, mantenham instituições de Educação Infantil, sua participação é muito pequena – o Censo Escolar 2006 aponta apenas 3,5% das matrículas nas redes estaduais. Portanto, quem precisa estruturar espaços, contratar profissionais, oferecer vagas, formar professores, são os sistemas municipais.

A legislação, porém, omitiu-se em dizer de onde sairia o recurso para financiar a Educação Infantil. Lembremos que, historicamente, as creches foram organizadas com recursos da assistência social e agora têm que passar para o controle e responsabilidade da educação. As ações nesse nível de atendimento tendem a ser mais dispendiosas, se considerarmos equipamentos, espaço físico, mobiliário e equipes multidisciplinares necessários, além de serem oferecidas, em geral, em tempo integral. O discurso da valorização da Educação Infantil, do direito das crianças e das famílias e do dever do Estado em oferecer atendimento, não foi acompanhado de recursos para sua implementação efetiva. É isso que chamamos de retórica perversa, ou discurso vazio.

No mesmo ano da LDB foi criado o FUNDEF (Lei nº 9.424/1996), um Fundo Constitucional destinado a assegurar 15% de todos os recursos da educação para o Ensino Fundamental, distribuindo os recursos na proporção das matrículas, com base em um valor *per capita* definido no ano anterior. Como são 25% os recursos de toda a arrecadação pública destinados à educação, em tese, a conta seria simples: sobrariam 10% para a Educação Infantil<sup>24</sup>. Porém, uma vez mais, a retórica perversa entrava em cena para dar a impressão de que se priorizava a educação das crianças pequenas, quando a realidade era bem outra.

Os 10% desvinculados do FUNDEF não estavam à disposição apenas da Educação Infantil, porque estados e municípios também oferecem Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades, cujo financiamento vem da mesma fonte. Além disso, os critérios do FUNDEF restringiam as despesas a serem cobertas com seus recursos, obrigando os municípios, freqüentemente, a complementar o aporte para o Ensino Fundamental, que, *é obrigatório*, enquanto a Educação Infantil *é dever* do Estado e opção das famílias. Além disso, os professores de creches e pré-escolas ficaram fora do piso salarial definido para o Ensino Fundamental. Por isso é que estados e municípios correram atrás das crianças de seis anos e até de cinco anos para matriculá-las no Ensino Fundamental, visando aumentar sua cota de participação no FUNDEF.

Sem garantias concretas de recursos, a Educação Infantil foi relegada ao segundo plano nos orçamentos públicos. O Estado não assumiu seu papel e ainda chamou a sociedade a se responsabilizar por esse encargo. Bem ao gosto das recomendações neoliberais dos organismos internacionais que tanto sucesso fazem entre nossos governantes. O poder público se exime das suas obrigações e incentiva os cidadãos a assumirem os encargos (MARQUEZ, 2006).

Para exemplificar essa afirmação, basta analisar as propostas de um documento que influenciou fortemente a definição das políticas para a Educação Infantil em nosso país, o *Relatório Delors - “Educação: Tesouro a descobrir”*, lançado em 1996 pela UNESCO, que apontava a educação como solução para problemas como a pobreza, a exclusão social e as guerras. O documento defendia que a escolarização precoce “pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio

---

<sup>24</sup> Considerando-se a exigência constitucional de que os governos apliquem no mínimo 25% de seu orçamento na educação, coisa que a União mesmo não faz, por causa da DRU – Desvinculação de Receitas da União e que Estados e Municípios tendem a escamotear, embutindo na educação despesas de outras pastas.

social ou cultural desfavorecido” (DELORS, 2003, p.129). Já vimos esse discurso impregnar a Educação Infantil em nosso país em décadas passadas, com a multi-criticada idéia de educação compensatória. Rosemberg (2000) adverte sobre esse fato, argumentando que as orientações dos organismos internacionais para a Educação Infantil indicam uma retomada de programas já desenvolvidos no Brasil nas décadas de 1970 e 1980.

Programas de educação comunitária foram apresentados por Delors como uma forma de ampliar o acesso à educação pré-escolar. O mesmo já defendia e defende o Banco Mundial, desde a década de 1970. A idéia é dividir com as famílias a responsabilidade legalmente atribuída ao Estado, que deveria prover educação gratuita, de qualidade, e para todos.

Preconizam-se ações para prover o Desenvolvimento Infantil (e não educação infantil), como estratégias de combate à pobreza e melhoria da eficácia do Ensino Fundamental. Considera-se que a expansão deve ocorrer através de programas ‘não-formais’, a baixo custo, através da ‘participação da comunidade’. (ROSEMBERG, 2000, p. 110)

Esse é um exemplo claro de como age a orientação neoliberal<sup>25</sup> no campo da educação. Para os neoliberais, a educação deve formar um “novo homem”, moldado às necessidades do sistema produtivo, capaz de ser versátil, inovador, comunicativo, flexível para se adaptar às mudanças do mundo da produção (SHIROMA, 2003). E tudo isso sem muito investimento público, mas com muito controle estatal.

Hoje, com a aprovação do FUNDEB, vivemos o que podemos chamar de esperança vigilante. *Esperança* porque depois de uma árdua batalha nos últimos dois anos, a Educação Infantil finalmente está sendo inserida na divisão de recursos da educação<sup>26</sup>. *Vigilante* porque o FUNDEB depende da definição de critérios, anuais, para distribuição de recursos a cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de Educação Básica. A Educação Infantil, no

---

<sup>25</sup> O modelo de política neoliberal a que estamos nos referindo aqui passa pela estratégia de manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder sindical e no controle da emissão do dinheiro, e fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Para que isso pudesse acontecer era necessário uma disciplina orçamentária com uma contenção dos gastos do bem estar social e com a volta do exército de desempregados de anos anteriores, criando um exército de mão-de-obra de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Outras reformas se faziam necessárias para se estimular os agentes de maior poder econômico, como, por exemplo, reduzir os impostos dos grandes capitalistas, para que a desigualdade social continuasse a dinamizar as economias avançadas (LALANDE, 1993).

<sup>26</sup> A proposta inicial encaminhada pelo Governo Federal ao Congresso em junho de 2005 excluía a faixa etária de zero a três anos do FUNDEB. Somente após pressão da sociedade civil organizada, em especial o Movimento “Fundeb pra Valer!”, liderado pelo Movimento Inter-Fóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, houve substituição do texto original e inserção das creches no Fundo.

primeiro ano, saiu perdendo nessa conta. A sociedade precisa estar vigilante para cobrar financiamento adequado para essa etapa.

Aprovado em dezembro de 2006 e previsto para durar até 2020, o FUNDEB será implantado gradualmente nos três primeiros anos.<sup>27</sup> Até 2010, a previsão é que movimente mais de R\$ 55 bilhões e atenda a 48 milhões de alunos. Em termos financeiros, houve aumento da cota de impostos destinada à educação, de 15% para 20%, a complementação federal e os rendimentos financeiros obtidos com a receita do Fundo. Essa complementação entra em cena apenas quando o valor por matrícula de cada nível e modalidade de ensino nos estados não atingir o valor mínimo nacional. Explica-se: se o Estado de Goiás, por exemplo, a partir da parcela de arrecadação de seus impostos que vai para o FUNDEB, não atingir o valor mínimo de referência, definido para o país, deverá receber complementação federal para alcançar esse valor.

Uma restrição importante do FUNDEB, com impacto direto na Educação Infantil, é que serão consideradas apenas as matrículas que os governos tiverem no seu âmbito de atuação prioritária, conforme definido nos parágrafos 2º e 3º do art. 211 da Constituição. Assim, matrículas de instituições estaduais de Educação Infantil não serão contabilizadas na distribuição dos recursos, porque esse nível de governo deve atuar prioritariamente nos Ensinos Fundamental e Médio. Em 2006, os sistemas estaduais respondiam por 242.979 matrículas de Educação Infantil, sendo 225.397 na pré-escola. O FUNDEB deixou apenas três alternativas aos Estados: transferir a responsabilidade dessas matrículas para os municípios, custeá-las com recursos próprios ou deixar de oferecê-las. Esperamos que essa terceira opção não se seja adotada, levando ao fechamento das vagas de forma unilateral, atingindo o direito de quase 250 mil crianças. A sociedade precisa manter a vigilância para que isso não aconteça.

Para regulamentação do funcionamento do FUNDEB foi assinada a Medida Provisória nº 339/2006, estabelecendo fatores de diferenciação entre as etapas e modalidades, variando o custo-aluno em 30% para cima ou para baixo do custo-aluno de referência – séries iniciais do Ensino Fundamental. Para 2007, uma comissão de regulamentação definiu os coeficientes, nos quais a creche ficou com patamar de 80% e a pré-escola com 90%, em relação ao valor de referência. Portanto, nesse ano, a Educação Infantil foi considerada a segunda modalidade

---

<sup>27</sup> Tanto a sub-vinculação dos impostos, quanto a complementação da União e a inserção das matrículas obedecerão a uma implantação gradual de três anos.

menos prioritária do sistema, atrás apenas da Educação de Jovens e Adultos, que recebeu o menor fator possível, de 70% do valor-referência.

A Medida Provisória foi transformada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Houve muita discussão durante sua tramitação legislativa, período em que o Movimento *Fundeb pra Valer!* buscou, entre outras medidas, garantir a inclusão de creches comunitárias no FUNDEB. E conseguiu! O texto aprovado inseriu no Fundo as instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, segundo critérios de qualidade e exigências de gratuidade total, igualdade de acesso e projeto pedagógico. Para as pré-escolas conveniadas, porém, foi definido o limite quatro anos para receberem recursos do FUNDEB.

Também houve inclusão da modalidade creche e pré-escola de tempo integral para receberem fatores de diferenciação próprios, considerando um fator de ponderação 23% superior para esta modalidade em relação à de tempo parcial, o que não existia na proposta original. Quanto aos critérios de distribuição de recursos, houve avanços, com a exigência de que tenham correspondência com os custos reais, baseados em estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Além disso, foi explicitado o direito de as crianças permanecerem na Educação Infantil até o término do ano letivo em que completarem seis anos de idade, diminuindo os riscos de indefinições nas regras de idade para manutenção da criança na Educação Infantil ou seu ingresso no Ensino Fundamental.

Outra medida que consideramos importante foi a definição de 31 de agosto de 2007 como prazo final para fixação, em lei, do piso salarial nacional para os profissionais da Educação Básica pública. A criação do piso deverá beneficiar, em especial, os professores da Educação Infantil, que estão entre os que apresentam os piores salários, no conjunto da Educação Básica. O Projeto de Lei está em tramitação no Congresso Nacional. O Governo propôs um piso de R\$ 850,00, mas as entidades de classe dos trabalhadores da educação estão lutando pelo aumento desse valor. Nesse campo, também, os trabalhadores precisam erguer suas bandeiras e clamar pela valorização real do seu papel social. Esperamos vê-los vencer mais esta batalha. Também torcemos para que os resultados dessa luta possam representar melhores condições de vida para os profissionais da Educação Infantil, para que possam ter mais estímulo ao estudo e formação, auto-estima e prestígio mais elevados, possibilitando a redução das históricas desigualdades registradas nessa etapa educacional.

De todas essas alterações, cremos que a mais polêmica seja a de financiar com dinheiro público as instituições privadas. Por um lado, é inegável a contribuição histórica que instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais têm dado no conjunto da oferta de atendimento à criança pequena. Com o descaso do poder público, essas instituições arcaram, em muitos casos sozinhas, com a responsabilidade de atender os filhos da pobreza. Mas também são inegáveis as condições precárias com que muitas dessas entidades se organizam. Espaços improvisados, pessoal voluntário e sem formação, ausência de projetos pedagógicos não são características raras nessas instituições. É certo que, se não fossem incluídas no FUNDEB, a maioria não conseguiria sobreviver, considerando que os convênios com as prefeituras são seu esteio de sustentação, ao lado de doações e contribuições dos usuários. Dados do Governo Federal indicam que há cerca de 6.000 instituições de Educação Infantil funcionando à margem do sistema educacional, mantidas com recursos da assistência social, atendendo a mais de 700 mil crianças (BRASIL, 2006). Portanto, decidir como agir em relação a essas instituições era imperativo, diante dos números expressivos que elas representam no universo de atendimento à pequena infância brasileira, mas chamamos a atenção para que tenhamos, juntamente com o Poder Público, olhar vigilante para essa inclusão.

Nossa posição é de apoiar, com restrições, a inclusão das entidades conveniadas no FUNDEB. Apoiamos porque sabemos que o simples fechamento de suas portas por falta de financiamento público representaria uma perda significativa para a parcela mais carente da população, pais trabalhadores e seus filhos, que dependem desse atendimento como única alternativa, como tábua de salvação para um mínimo de dignidade e segurança. Além disso, essas instituições passarão, agora, a integrar efetivamente o sistema educacional e a fazer parte das estatísticas oficiais, situação que deveria ter ocorrido desde 1999 e ainda não havia sido atingida. Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de controle, fiscalização e acompanhamento dessas entidades pelo poder público, a fim de garantir padrões mínimos de qualidade no atendimento. É exatamente nesse aspecto que estão nossas restrições à inclusão das conveniadas no FUNDEB.

Vemos com apreensão a definição dos critérios que serão utilizados para considerar aptos a receber recursos públicos os estabelecimentos conveniados. A lei deixou em aberto a possibilidade de novos convênios serem firmados, desde que atendam aos critérios de qualidade a serem definidos pelos sistemas de ensino, ofereçam vagas gratuitas e tenham seus projetos pedagógicos aprovados. Vemos essa inclusão no FUNDEB das instituições

conveniadas como uma contradição, pois na medida que isso ocorre, repassando verbas públicas para instituições privadas filantrópicas, pode-se estar abrindo as portas para aumentar os convênios e privatizar a Educação Infantil. Isso porque, na prática, é mais vantajoso, financeiramente, fazer pequenos repasses para muitos estabelecimentos privados do que construir prédios próprios, equipá-los adequadamente, contratar professores e, com isso, ampliar efetivamente a rede pública, com todas as exigências dos padrões de qualidade. Como dissemos no começo desse trabalho, os donos do capital também assumem os cargos de poder, gerenciando o dinheiro público com base em interesses econômicos e não em verdadeira transformação social. Dessa forma, podem acabar incentivando as instituições filantrópicas, na linha do estado mínimo, que conta com a comunidade para fazer o que deve ser feito, com pequeno gasto. Precisamos, sim apoiar a educação das crianças que estão nas entidades conveniadas, porque essas crianças têm direitos, mas, para isso, ao invés de incentivarmos políticas próprias do neoliberalismo, devemos lutar pela aplicação de toda verba para aumentar a rede pública.

Diante disso, toda atenção deve estar voltada para os critérios de qualidade que definirão a aprovação dos convênios, para que funcionem como controles efetivos, a fim de evitar a expansão indiscriminada dos convênios e para melhorar a qualidade dos serviços de atendimento às crianças. Esperamos que os municípios não vejam nos convênios uma forma de expansão de matrículas com custos mais baixos. Nesse aspecto, entram os critérios de ponderação do valor a ser repassado para as conveniadas. A lei, para 2008, já partiu de um equívoco, ao estabelecer valor mínimo inferior para elas, diferenciando-as formalmente e reforçando o histórico desequilíbrio de qualidade do setor. A própria lei foi preconceituosa com essas instituições. Se elas recebem valores menores por matrícula, como esperar a mesma qualidade no atendimento? Esses aspectos precisam ser revistos e a classe acadêmica tem papel importante nesse debate. Precisamos defender, sem tréguas, a expansão efetiva da rede pública, universal e de qualidade.

A inclusão da modalidade de atendimento em “tempo integral” como mais um dos fatores de diferenciação nos cálculos de distribuição de recursos do FUNDEB também pode ser comemorada, ainda que com ressalvas. É certo se tratar de um avanço, considerando os custos mais elevados que esse tipo de atendimento envolve, em relação à modalidade “meio período”, mas depende essencialmente dos patamares definidos para creches e pré-escolas. Para 2008, fixaram-se os mesmos coeficientes mínimos de 2007, o que pode representar o risco de continuidade dessa discriminação absurda nos próximos anos. Se os estudos do INEP



forem, de fato, levados a sério na definição dos critérios de distribuição dos recursos, a Educação Infantil passará a ser a etapa mais valorizada. Só depende de vontade política. Pesquisas conduzidas pelo INEP em 2003, em oito Estados, para avaliar o custo-aluno/ano na Educação Básica, demonstraram enormes disparidades entre as diversas realidades pesquisadas, mas, ao mesmo tempo, evidenciaram de forma consistente o maior custo envolvido no atendimento de crianças de zero a seis anos, em todos os Estados. As razões para isso são óbvias: maior necessidade de pessoal, menor número de alunos por turma, maiores custos com material de consumo. Em Goiás, por exemplo, de 11 estabelecimentos pesquisados, os custos de aluno/ano mais elevados foram verificados em dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, de Goiânia<sup>28</sup>. Enquanto a média nesses CMEI foi R\$ 4.521,26, os demais ficaram com média de R\$ 915,90 (OLIVEIRA *et al*, 2005). Se estudos como esse forem utilizados como parâmetro do FUNDEB, os fatores de ponderação para a Educação Infantil deverão refletir essa realidade. É preciso vigiar e lutar para que isso aconteça, a fim de que sejam garantidos recursos suficientes para atendimento de qualidade às nossas crianças. É hora de as políticas públicas privilegiarem, de fato, essa etapa educacional. Os critérios, até agora, seguiram parâmetros políticos. Nossa luta deve ser pela inserção de parâmetros técnicos nesse debate, levando em conta os custos efetivos de cada nível educacional.

Não obstante esses aspectos preocupantes, já existem críticas de outro matiz ao FUNDEB, indicando suas fragilidades e limites financeiros. Davies (2006) aponta como principal fragilidade a inclusão de poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, já que apenas aumentou a cota fixa do Fundo para 20% de recursos que, em sua maioria, já são constitucionalmente vinculados à educação. Vai ocorrer apenas redistribuição do dinheiro entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na Educação Básica. Isso implica em alguns governos ganharem e outros perderem recursos na mesma proporção. A inclusão da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA no Fundo também é um fator de peso nas contas sobre o aumento de recursos disponíveis para a educação. O único recurso novo será a complementação federal, que parece expressiva, mas que Davies (2006) entende não ser tão significativa assim, em especial por causa da inserção desses novos níveis de ensino. A face contraditória das políticas públicas para a educação aparece uma vez

---

<sup>28</sup> Na verdade, o maior custo foi de uma escola federal, que oferece da pré-escola ao Ensino Médio, mas o desconsideramos por se tratar de estabelecimento com realidade bastante distinta dos demais, considerando os salários pagos aos professores da rede federal, mais elevados que os da rede estadual ou municipal.

mais, nesse discurso aparente de priorização da área, quando, na verdade, pouco ou nada se faz de concreto para realmente ampliar as fontes de financiamento da educação pública.

Isso nos faz perceber a importância de estudos mais específicos sobre a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB e a avaliação de seu impacto para manutenção e ampliação do atendimento à criança pequena, combinada com a análise sobre a mudança nas regras de matrícula no Ensino Fundamental. Ainda temos muito a pesquisar e muito a lutar pelo verdadeiro reconhecimento da Educação Infantil neste país. É certo que os seus números cresceram de forma espantosa nos últimos anos, mas há um longo caminho a percorrer, como discutiremos a seguir.

#### **1.4. A Educação Infantil no Brasil e em Goiás: Crescendo e aparecendo – mas não o suficiente.**

Embora tenhamos que reconhecer a magnitude do crescimento da Educação Infantil, detalhes dos dados demonstram cenário marcado por enormes desigualdades regionais e de renda, que determinam quem tem acesso a que tipo de atendimento. Em 1975, eram atendidas apenas 3,5% das crianças menores de 7 anos no Brasil. Três décadas depois, em 2004, o atendimento nessa faixa etária chegou a 40,4% (KRAMER, 2005; BRASIL, 2006).

Kappel (2005) realizou amplo estudo com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Instituto Nacional Estudos e de Pesquisas Educacionais – INEP, considerando o período de 1995 a 2001. Essas duas fontes de dados apresentam números diferentes, porque o IBGE divulga estatísticas com base em pesquisas anuais por amostragem de domicílios, enquanto o INEP realiza o Censo Escolar, cujos dados são fornecidos pelas próprias escolas. Kappel confirmou o que Rosemberg (2000) já havia alertado: a contagem do IBGE é sempre maior que as matrículas do Censo Escolar, pois, como já comentamos, há uma quantidade expressiva de instituições comunitárias, sobretudo creches, sustentadas com recursos da assistência social e de natureza filantrópica, à margem das estatísticas educacionais.

Em 2001, havia uma diferença de mais de 800 mil crianças pequenas entre os dados dessas instituições (KAPPEL, 2005). Em 2005, comparação de dados do Ministério do Desenvolvimento Social - MDS com o Censo Escolar revelou que 760 mil crianças e quase 6.000 instituições não estavam inseridos nas estatísticas da educação, configurando uma rede

de atendimento informal (BRASIL, 2006). Estudos sobre a situação da Educação Infantil no Brasil abordam a existência dessa rede informal (ARELARO, 2000; ROSEMBERG, 2000).

Em 2001, a maior parte das crianças continuava fora da Educação Infantil. Nesse ano, as taxas de frequência eram de apenas 10,6% em creches e 57,1% em pré-escolas, considerando a população de crianças nas respectivas faixas etárias (KAPPEL, 2005). Dados de 2004, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, levantados pelo IBGE, revelam pequeno aumento na creche e crescimento substancial na pré-escola: taxas de frequência de 13,4% e 70,5%, respectivamente (MEC, 2006).

A taxa de atendimento, portanto, continua mantendo a histórica prevalência da pré-escola em detrimento da creche. As metas do PNE de atingir 30% de frequência em creche e 60% na pré-escola agora em 2007 serão cumpridas apenas para o nível pré-escolar. As creches ainda têm um longo caminho a percorrer e, a julgar pelo desinteresse do Governo em lhe dar a prioridade necessária, esse caminho tornar-se-á cada vez mais sinuoso e difícil.

Essa valorização do atendimento às crianças na faixa etária da pré-escola, como vimos, não é recente. Desde sempre as crianças acima de quatro anos, primeiro nos jardins-de-infância e depois na pré-escola, tiveram prevalência sobre os bebês. Essa situação tem origem em diversos fatores, entre eles os cuidados mais “domésticos” que as crianças menores exigem, relacionados com a alimentação, higiene, sono, comunicação, locomoção e compreensão. Historicamente, essas tarefas foram associadas ao cuidado materno, como atribuições naturais e exclusivas das mães. Além disso, esses cuidados mais básicos inspiram mais necessidade de atenção do adulto à criança, o que exige uma relação de poucas crianças por adulto, encarecendo os custos com o atendimento.

Há, também, um inegável senso comum, ainda não completamente extinto, de que nessa faixa etária as crianças não precisam de “educação”, mas apenas de guarda, para mantê-las em segurança e alimentadas. Na pré-escola, ao contrário, desde os primórdios vem se pensando no seu caráter de “preparação” para a escolaridade. Embora a teoria da privação cultural e da educação compensatória tenham sofrido críticas severas no mundo acadêmico, não se pode negar que ainda resistem, nos mais diversos espaços, as idéias de utilizar a pré-escola como fator de redução da repetência e evasão escolar. Mesmo entre os pais, é corrente a concepção de que a pré-escola serve como fator de garantia de melhores desempenhos no Ensino Fundamental. Ainda que não seja explicitada pelo governo, essa preocupação existe e

se faz sentir exatamente no aumento crescente da oferta de pré-escola, que não foi acompanhada, nem de longe, pela creche. Essas custam mais caro e dão menos retorno político, pensam os governantes. Um pensamento equivocado, que temos o dever, como educadores, de denunciar e tentar mudar.

Em 2005, o Governo Federal solicitou aos gestores municipais de assistência social e da educação e aos dirigentes das entidades conveniadas com o Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS que, até 31 de outubro daquele ano, fossem confirmadas as informações de cada instituição e a natureza – pública ou privada sem fins lucrativos, bem como fossem inseridos seus dados no Censo Escolar, pois até aquele momento elas estavam fora das estatísticas oficiais<sup>29</sup>. Essa estratégia parece não ter surtido efeito. Isso porque os dados sobre a Educação Infantil de 2006 não se mostraram compatíveis com a inclusão significativa das instituições comunitárias em suas estatísticas, comparando-se com o Censo de 2005. Como mostra a Tabela 2, as matrículas na creche cresceram apenas 1,0%, sendo que as instituições privadas tiveram queda de 4,6% – se as creches financiadas pela Assistência Social tivessem se cadastrado no Censo, é provável que boa parte delas se registrasse como entidade privada sem fins lucrativos, portanto, aparentemente, elas não aderiram aos apelos do Governo Federal.

TABELA 2: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2006 E DIFERENÇA EM COMPARAÇÃO COM OS DADOS DE 2005 – BRASIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO

Dependência Administrativa	Creche		Pré-Escola	
	n	Diferença comparando com 2005	n	Diferença comparando com 2005
Federal	933	4,5%	1.538	-7,8%
Estadual	17.582	1,9%	225.397	-9,5%
Municipal	898.945	4,4%	3.921.291	-2,6%
Privada	510.482	-4,6%	1.439.927	-4,8%
<b>TOTAL</b>	<b>1.427.942</b>	<b>1,0%</b>	<b>5.588.153</b>	<b>-3,5%</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em dados dos Censos Escolares de 2005 e 2006 (INEP)

<sup>29</sup> É bastante interessante citar que até o próprio INEP ainda se confunde na definição da creche, pois que o glossário de termos do EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais define: “**Creche:** Instituição **de assistência social** que presta atendimento a crianças de até três anos de idade, no âmbito da educação infantil” (grifo nosso) <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>> Acesso em 10.mar.2007.

As matrículas na pré-escola sofreram queda expressiva de 3,5% no período. Para nós, isso é, provavelmente, reflexo do Ensino Fundamental de 9 anos. Não por acaso, o decréscimo mais acentuado ocorreu na rede estadual, que vem aderindo com mais fôlego ao novo modelo, tirando as crianças de seis anos da Educação Infantil. Pelo que se pode analisar das informações, a matrícula dessas crianças no Ensino Fundamental não está ampliando a oferta para as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola.

Como vemos, o Governo Federal tem grande desafio pela frente, dada a sua meta de incorporar definitivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino. Até o momento, o que se observa é que grande parte ainda está vinculada às Secretarias Municipais de Assistência Social e estas não parecem dispostas a transferir a responsabilidade para a Educação. A nosso ver, essa transferência é salutar pela vinculação, necessária e obrigatória, de todas as instituições de Educação Infantil aos sistemas municipais de educação. Mas, também, é salutar porque ao transferir a responsabilidade educativa e pedagógica para as Secretarias Municipais de Educação, as Secretarias de Assistência Social poderão assumir seu papel essencial, de dar suporte às crianças e às famílias em situação de vulnerabilidade social – contingente que não é pequeno em nosso país e exige os esforços mais consistentes no sentido de diminuir os efeitos nefastos das enormes desigualdades sociais que enfrentamos. A inclusão das instituições conveniadas na distribuição de recursos do FUNDEB deve concretizar a integração efetiva dessas entidades aos sistemas formais de educação e encerrar a participação da assistência social no financiamento direto do atendimento à criança pequena. Deve-se, entretanto, frisar a importância de lutar pela ampliação efetiva da rede pública de atendimento à infância, evitando que seja indevidamente ampliado o universo de convênios com instituições filantrópicas.

Outro desafio é atingir a taxa de atendimento em creches prevista nas metas oficiais. A *Política Nacional de Educação Infantil*, publicada pelo MEC em 2006, reforça a meta do PNE, prevendo para 2010 o atendimento de 50% das crianças de zero a três anos, o que representa, em números absolutos, a estimativa de 6,5 milhões de matrículas, e 80% das crianças de quatro a seis anos, ou 8 milhões de crianças nas contas do Ministério (MEC, 2006). O atendimento em pré-escolas já está próximo dessa meta, embora não fique claro como o Ministério da Educação irá tratar as matrículas de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Caso elas não sejam consideradas, apenas nos próximos anos será possível avaliar com mais clareza o impacto da mudança do Ensino Fundamental no número de

matrículas da pré-escola. É certo, porém, que vamos ter redução, como já demonstraram os dados de 2006.

Resta saber qual o tamanho dessa redução e até quando ela vai se manifestar, porque podem continuar a crescer as matrículas de crianças com quatro e cinco anos. Vai depender, sobremaneira, do modo como os municípios vão encarar a mudança: se os recursos que eram aplicados nas salas da Educação Infantil com crianças de seis anos irão para o Ensino Fundamental ou serão usados para ampliar a oferta nas pré-escolas. Também vai depender dos coeficientes do FUNDEB para cada etapa educacional. Como as prefeituras pensam em termos orçamentários, se continuar a diferenciação negativa da pré-escola em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, o mais provável é que as matrículas na pré-escola sofram estagnação nos patamares exigidos pelo PNE e pela Política Nacional de Educação Infantil.

A meta da creche, essa sim, está muito longe da realidade. Imaginar que passaremos dos atuais 1,5 milhão de crianças para 6,5 milhões em apenas três anos é, no mínimo, ser bastante otimista. Mesmo com a entrada das creches no FUNDEB, incluindo as conveniadas, os critérios de distribuição de recursos, reservando-lhe apenas 80% do custo-aluno padrão, revelam política continuísta do discurso vazio, em que se anuncia objetivos e metas descolados de ações concretas que lhes dêem coerência. A pressão da sociedade, nesse caso, continua sendo a arma mais poderosa para garantir futuro próximo do anunciado em discurso.

É importante, ainda, olhar os números mais de perto, como fez Kappel (2005), para perceber as enormes desigualdades de acesso por idade, faixa de renda e cor. Os percentuais eram bem maiores para crianças com idade mais próxima de 7 anos, brancas e de famílias com maior renda, morando nas regiões mais desenvolvidas e nas zonas urbanas. Dados mais recentes continuam mostrando essa triste realidade, em especial no caso das creches. A Tabela 3, apresentada a seguir, mostra que apenas 8,5% das crianças de zero a três anos, cujas famílias ganhavam até meio salário mínimo *per capita*, freqüentavam creches em 2004, enquanto esse atendimento era oferecido para 35,3% das crianças de famílias com renda superior a 3 salários *per capita*. Na faixa etária de quatro a seis anos, a situação era um pouco melhor, mas ainda assim, desigual. As famílias mais pobres tinham 63,1% de suas crianças matriculadas, enquanto esse percentual subia para 92,2% entre as famílias mais abastadas. Esse quadro reproduz os mecanismos de exclusão da sociedade brasileira.

TABELA 3: TAXA DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR E IDADE – 2004

FAIXA ETÁRIA	FAIXA DE RENDA FAMILIAR <i>PER CAPITA</i>				TOTAL
	ATÉ ½ SM	DE ½ A 2 SM	DE 2 A 3 SM	MAIS DE 3 SM	
0 a 3	8,5%	15,5%	25,7%	35,3%	13,4%
4 a 6	63,1%	74,6%	88,5%	92,2%	70,5%

Fonte: Relatório do GT interministerial, baseado em dados da PNAD/IBGE microdados de 2004 (BRASIL, 2006, p 8)

Além dessas distorções, que refletem as desigualdades sociais da população brasileira, Kappel (2005) denuncia um contingente substancial de crianças retidas ilegalmente na Educação Infantil. Em 2001, o IBGE informava existir 627 mil crianças entre 7 e 9 anos de idade freqüentando pré-escolas e classes de alfabetização, sendo que 38 mil crianças de mais de 9 anos também estavam na mesma situação. Infelizmente, os dados da PNAD 2005 revelam pouco avanço nessa questão: 538 mil crianças de 7 a 9 anos e 22 mil entre 10 e 11 anos de idade freqüentavam a pré-escola, ao invés de estarem no Ensino Fundamental. Não apenas faltam vagas para todas as crianças na faixa etária adequada, como muitas das vagas são ocupadas por crianças em idade incompatível. Uma realidade lastimável.

Desigualdades regionais também são gritantes na Educação Infantil. Dados da PNAD/IBGE de 2003 a 2005, combinados com as estimativas de população por idade, obtidas no Ministério da Saúde<sup>30</sup> são mostrados na Tabela 4 abaixo.

TABELA 4: TAXA DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL 2003 A 2005 – BRASIL E REGIÕES, POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO.

Abrangência	2003		2004		2005	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
<b>Brasil</b>	9,9%	61,4%	11,2%	63,8%	10,6%	61,5%
<b>Norte</b>	4,8%	41,1%	4,9%	51,2%	4,7%	50,5%
<b>Nordeste</b>	9,9%	69,6%	10,3%	70,3%	9,9%	69,8%
<b>Sudeste</b>	11,1%	66,8%	13,2%	70,3%	12,4%	65,4%
<b>Sul</b>	12,1%	48,4%	14,4%	47,2%	12,5%	47,7%
<b>Centro-Oeste</b>	7,0%	50,4%	7,8%	51,5%	8,3%	47,1%

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em dados PNAD/IBGE e estimativas de população, por idade, do Ministério da Saúde, ambos disponíveis na Internet.

<sup>30</sup> Extraímos do endereço [www.datasus.gov.br](http://www.datasus.gov.br) os dados agregados de estimativas para a população entre as idades de menos de 1 ano, 1, 2 e 3 anos, para comparar com o atendimento em creches. Da mesma forma, para analisar o atendimento na pré-escola, extraímos os dados de população estimada para as idades de 4, 5 e 6 anos.

A região Centro-Oeste amarga os piores índices de atendimento do país, em qualquer faixa etária. Em 2005, a única taxa pior que do Centro-Oeste está no atendimento em creches na região Norte. Não encontramos pesquisas que tivessem se ocupado desses números da região e procurassem explicar a situação, mas acreditamos que é um importante indicador a ser estudado.

Se a região Centro-Oeste apresenta as menores taxas de oferta de Educação Infantil, vejamos como se comportam os dados de Goiás em relação aos demais estados da região, com o objetivo de delinear o cenário sobre o qual nosso estudo está pautado.

#### **1.4.1. Os números de Goiás: Apresentando o cenário da pesquisa.<sup>31</sup>**

Tal como no restante do país, as creches goianas surgiram como instituições de caridade, criadas e mantidas por iniciativas filantrópicas e, portanto, oferecida como um favor aos mais pobres, com caráter eminentemente assistencialista. Somente na década de 1970 foi instalada a primeira creche pública, mantida pela prefeitura de Goiânia, por meio da *Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário* - FUNDEC. Na década de 1980 surgiram outras iniciativas governamentais para viabilizar atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda, a exemplo da *Fundação da Promoção Social*, de 1987, que ampliou de 12 para 77 as creches em Goiânia e promoveu outras ações para atender à crescente demanda. Esse movimento, porém, foi interrompido nos anos 1990, com o enxugamento da máquina administrativa, redução de pessoal e fechamento de instituições.

A partir de 1999 a situação ficou ainda pior, pois o novo governo de Goiás suspendeu verbas para a Educação Infantil e prejudicou ainda mais a qualidade do atendimento às crianças, reduzindo vagas. Ocorreu, então, transferência das creches estaduais para o âmbito municipal e a gradual absorção das instituições pela área da educação, em atendimento à LDB/1996. Aliás, é importante destacar a aprovação da LDB de Goiás, Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, cuja elaboração, de acordo com Barbosa e Nogueira (2001),

---

<sup>31</sup> A Professora Ivone Garcia Barbosa tem coordenado, desde 1999, o grupo de pesquisa dos Estudos da Infância, na Universidade Federal de Goiás – UFG, no qual se tem desenvolvido estudos sobre o processo histórico de constituição e desenvolvimento de políticas públicas da Educação Infantil no Estado. São dela e dos demais pesquisadores da UFG as contribuições aqui utilizadas (BARBOSA *et al*, 2005).



ocorreu num processo amplamente participativo, o que representou uma conquista no exercício democrático na política governamental.

Barbosa e Nogueira (2001), analisando esse processo de debate que precedeu a promulgação da LDB de Goiás, alertam para o desconhecimento das universidades e setores politicamente organizados da sociedade goiana, acerca das especificidades da Educação Infantil, demonstrado na junção desse nível educacional com o Ensino Fundamental em um mesmo Grupo de Trabalho durante um Seminário realizado para discutir o anteprojeto da LDB de Goiás.

Como diferenciais da LDB estadual em relação à lei federal, as autoras citam a inclusão dos termos “preferencialmente em estabelecimentos públicos” para a oferta de Educação Infantil, como indicador de reforço no compromisso do Estado com a educação da criança pequena. A lei estadual trouxe, ainda, nesse sentido, outro reforço na responsabilidade estatal ao trocar a expressão “oferecida” por “assegurada” na definição da Educação Infantil.

A versão estadual acomodou uma última modificação bem mais significativa: a substituição, no que se refere ao currículo da Educação Infantil, dos termos “propostas curriculares” por “projeto pedagógico construído coletivamente pela comunidade escolar”. Isso cria um cenário de abertura e flexibilização do currículo, garantindo a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educacional. Nas palavras das autoras: “Afirma-se, com essa nova redação, o professor como profissional reflexivo, capaz de pensar o currículo e sua prática, e não apenas como mero executor de políticas elaboradas por especialistas, muitas vezes distantes de realidades das creches e pré-escolas” (BARBOSA e NOGUEIRA, 2001, p 38).

Em 2001, no município de Goiânia, havia diferentes formas de funcionamento da Educação Infantil, especialmente para a pré-escola, envolvendo os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, estabelecimentos conveniados, instituições estaduais, em Gestão Compartilhada e escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. O atendimento em instituições ainda denominadas *creches* era oferecido majoritariamente em período integral e, na maioria, para crianças até seis anos.

Essa realidade em Goiânia não era muito diferente dos demais municípios do Estado, embora cada cidade tivesse sua própria história e suas peculiaridades de atendimento à pequena infância. No conjunto, porém, as histórias se parecem, com os primeiros espaços

criados e mantidos por movimentos religiosos, com apoio de órgãos de assistência social do governo, até que nas duas últimas décadas surgissem as iniciativas públicas, impulsionadas pelas pressões da sociedade. As mudanças na legislação aparecem como influência decisiva para iniciar um processo de consolidação da Educação Infantil. De certa forma, essa é a mesma história que contamos em termos nacionais.

Queremos saber, agora, o que aconteceu em Goiás nos últimos cinco anos. Para discutirmos o processo de desenvolvimento da Educação Infantil no Estado nesse período e como ela se apresenta nos dias atuais, vamos estudar os dados de cinco municípios: Goiânia, Anápolis, Ceres, Jataí e Rio Verde, bem como as médias do Estado, entre 2001 e 2006. A escolha dessas cidades se justifica pelo fato de abrigarem os cursos de Especialização em Educação Infantil que estamos pesquisando. Reforça essa justificativa o fato de que esses municípios representam razoável amostra do conjunto de municípios goianos, já que temos a Capital, o entorno metropolitano e o interior bem representados.

Não desejamos, entretanto, realizar generalização da situação no Estado, pois isso exigiria um esforço metodológico mais apurado, o que não é o foco neste trabalho, mas acreditamos que o perfil dessa seleção nos dá pistas muito promissoras acerca do atendimento à criança pequena em Goiás, o que pode nos auxiliar em nossas análises sobre a formação de professores da Educação Infantil em nível de pós-graduação *lato sensu*. De qualquer forma, fica a sugestão para que outras pesquisas venham a utilizar as mesmas bases de dados para realizar diagnósticos mais precisos sobre o tema. O Grupo de Pesquisa dos Estudos da Infância da UFG, certamente, é terreno fértil para desenvolvimento de análises detalhadas.

Optamos, também, por comparar os dados de Goiás e dos municípios selecionados com os números da região Centro-Oeste e do Brasil, com objetivo de buscar compreender em que medida a situação da Educação Infantil goiana se iguala ou diferencia das médias regional e nacional. A fonte de dados utilizada foi o sistema EDUDATA do INEP, que congrega de forma sistemática os Censos Escolares desde 1999. Outra fonte adotada foi o sistema de dados populacionais do Ministério da Saúde, que se baseia em estimativas fornecidas pelo IBGE.<sup>32</sup> É bom lembrar que os dados do INEP, usados aqui, deixam de fora um número relevante de estabelecimentos comunitários e filantrópicos, mantidos pela assistência social, convênios, contribuições e doações. Assim, o atendimento aqui mencionado é, na realidade, um pouco

---

<sup>32</sup> O Sistema Edudata está disponível na Internet em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Os dados do Ministério da Saúde são disponibilizados em [www.datasus.gov.br](http://www.datasus.gov.br).

maior, se levarmos em conta essas instituições à margem dos sistemas oficiais de educação<sup>33</sup>. Para os objetivos de nossa pesquisa, entretanto, que é demonstrar o desenvolvimento da oferta de Educação Infantil em Goiás nos últimos anos, acreditamos que essa diferença não compromete as análises.

É importante, porém, frisar que a metodologia de cálculo adotada nesta pesquisa tem o propósito unicamente de comparar a evolução geral da Educação Infantil em Goiás e nos municípios selecionados com as médias do Centro-Oeste e do Brasil. Sabemos que os números do Censo Escolar não espelham todas as crianças que são efetivamente atendidas, assim como em suas matrículas encontram-se crianças fora das faixas etárias definidas para creches e pré-escolas. Também sabemos que as estimativas populacionais, por idade, que utilizamos, não foram calculadas a partir de métodos específicos de dinâmica demográfica. O Ministério da Saúde apenas utiliza a mesma proporção de distribuição de idade apresentada no Censo de 2000 para distribuir a população estimada pelo IBGE para os anos de 2001 a 2006. Dados mais precisos serão obtidos pelo IBGE com o Censo Populacional de 2007, que está em curso, o que deverá servir de base para análises estatísticas mais sólidas acerca das taxas reais de atendimento à criança pequena no país. Não é o caso deste trabalho. Queremos apenas demonstrar como o Estado de Goiás e os municípios selecionados atuaram na oferta de vagas em seus estabelecimentos para crianças de zero a seis anos.

Os dados de matrículas do INEP estão separados em creche e pré-escola<sup>34</sup>. A coleta desses dados tem origem em lançamentos feitos diretamente pelas instituições, todos os anos. Portanto, são os próprios estabelecimentos que informam se a criança está matriculada na creche ou na pré-escola. O Censo Escolar coleta, ainda, a idade que a criança completa no ano da pesquisa. São informadas todas as crianças matriculadas e efetivamente frequentando a instituição na última quarta-feira do mês de março do ano coletado.

---

<sup>33</sup> Não adotamos os dados do IBGE como referência para esta pesquisa por não se encontrarem disponíveis em nível municipal. Uma fonte alternativa de dados seriam os Planos de Educação. Entretanto, o Plano Estadual de Goiás, elaborado em maio de 2003, utiliza o Censo 2000 como referência e não cita detalhes da Educação Infantil. Os Planos Municipais de Educação de Goiânia e Rio Verde, aprovados em 2004, citam dados de 2001 e 2002, respectivamente, razão pela qual consideramos pouco atualizados e optamos por não utilizá-los. Ceres, Jataí e Anápolis não aprovaram seus Planos até o momento.

<sup>34</sup> O INEP usa os mesmos conceitos definidos na LDB, portanto, as creches ou entidades equivalentes atendem crianças de zero a três anos e a pré-escola atende a faixa etária de quatro a seis anos. Foram essas faixas etárias que extraímos das estimativas do Ministério da Saúde para calcular as taxas de matrículas que aparecem na tabela 5.

Vamos analisar dois aspectos inter-relacionados: a evolução na quantidade de matrículas nos últimos cinco anos e a taxa de atendimento atual, por faixa etária. Detalhamos os dados por dependência administrativa para avaliar o peso de instituições públicas ou privadas no conjunto da oferta de Educação Infantil. As entidades conveniadas são registradas no Censo Escolar como privadas, portanto, nessa rede aparecem tanto vagas ocupadas por crianças mais ricas, como também das crianças mais pobres, atendidas em espaços comunitários, filantrópicos. Não há como saber, porém, qual a proporção de matrículas em cada tipo de estabelecimento. A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos.

TABELA 5: EVOLUÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2001 A 2006 E TAXA DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE EM 2006 – BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO

Abrangência	Dep Adm	EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS 2001 A 2006 (%)		ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE EM 2006 (%)	
		Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
BRASIL	Privada	24,3	17,7	[35]	[26]
	Pública	34,4	15,4	[65]	[74]
	<i>Total</i>	30,6	16,0	9,9	50,0
CENTRO-OESTE	Privada	42,5	0,5	[35]	[31]
	Pública	57,1	25,5	[65]	[69]
	<i>Total</i>	51,6	16,6	9,3	38,4
GOIÁS	Privada	34,0	(8,7)	[35]	[36]
	Pública	58,9	9,1	[65]	[64]
	<i>Total</i>	49,4	1,9	7,8	29,6
Anápolis	Privada	(6,6)	(12,9)	[34]	[82]
	Pública	43,1	9,8	[66]	[17]
	<i>Total</i>	20,8	(9,7)	3,5	13,0
Ceres	Privada	441,7	25,1	[22]	[44]
	Pública	160,7	0,0	[78]	[56]
	<i>Total</i>	194,1	9,7	25,0	52,2
Goiânia	Privada	(0,2)	(30,7)	[56]	[67]
	Pública	64,2	(23,0)	[44]	[33]
	<i>Total</i>	20,6	(28,4)	10,2	31,8
Jataí	Privada	148,9	61,5	[39]	[39]
	Pública	192,8	(29,0)	[61]	[61]
	<i>Total</i>	174,2	(9,2)	13,7	40,2
Rio verde	Privada	44,4	(30,2)	[41]	[45]
	Pública	(31,4)	(21,9)	[59]	[55]
	<i>Total</i>	(12,9)	(25,8)	8,6	29,4

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com dados do EDUDATA/INEP de 2007, combinados com as estimativas de população, por idade, disponibilizadas pelo Ministério da Saúde. Os números em vermelho entre parênteses são negativos. Os valores entre colchetes representam a distribuição percentual do atendimento pelas redes pública e privada em relação ao total. Valores arredondados para simplificação.

Podemos perceber que o Brasil aumentou em 30% suas matrículas na creche e 16% as vagas na pré-escola, entre 2001 e 2006. Mas em termos de crianças atendidas em relação ao total, em especial na faixa de zero a três anos, o país continua apresentando números muito baixos. A proporção de meninos e meninas atendidos nas creches fica em torno de 10%. A pré-escola, mesmo estando numa situação muito mais avançada, também cresceu muito pouco. O setor público responde por 65% do atendimento em creches e 74% na pré-escola. No Centro-Oeste, o crescimento das vagas para crianças de zero a três anos foi bem maior que a média nacional, em especial no setor público, que aumentou em 57% as matrículas. Com isso, a taxa de atendimento nas creches da região ficou bem próxima da nacional. Na pré-escola, porém, mesmo tendo crescido 25% o número de vagas em estabelecimentos públicos, o setor privado ficou estagnado. Com isso, a taxa de atendimento de quatro a seis anos permaneceu muito atrás da média brasileira.

Goiás aumentou suas vagas apenas na creche. Embora o crescimento de matrículas no Estado tenha sido bem superior à média do país e próxima da regional, ainda estamos com taxa bem inferior à nacional no atendimento às crianças de zero a três anos. Não chegamos a atender 8% das crianças dessa faixa etária. Na pré-escola, a situação é ainda pior. A rede pública cresceu pouco e a rede privada encolheu quase 10%, deixando uma taxa de atendimento pouco maior que metade da média nacional. As matrículas de crianças de seis anos no Ensino Fundamental certamente contribuíram para esse cenário. Como já dissemos, em Goiás, desde 2004, vem sendo gradativamente implantado o regime ampliado de 9 anos, o que contribuiu – embora não se possa precisar em que medida – para o baixo percentual de atendimento na pré-escola em 2006. É importante frisar que estamos comparando o número de matrículas pré-escolares com as estimativas de população entre quatro e seis anos, portanto, o cálculo está incluindo crianças que já estão matriculadas no Ensino Fundamental.

Os municípios selecionados nesta análise mostram realidades bem distintas, entre eles e comparados com as médias das áreas geográficas mais abrangentes. Todos, em graus variados, aumentaram suas matrículas nas creches. A exceção foi Rio Verde, que reduziu em 1/3 a oferta de vagas na rede pública, puxando a média do município para baixo. Mesmo assim, Rio Verde ainda apresenta mais que o dobro da taxa de atendimento de Anápolis, o pior nesse quesito. Ali, mesmo com um aumento de 43% nas matrículas de creches públicas, o atendimento abrange apenas 3,5% das crianças de zero a três anos. Anápolis, também, apresenta a menor taxa de atendimento na pré-escola, com apenas 13% das crianças de quatro a seis anos matriculadas – sendo que o setor privado responde por 82% das vagas. Esse

município apresenta, portanto, os piores números da Educação Infantil entre os entes pesquisados. O setor privado, que atende a maior parte das crianças, diminuiu e o setor público quase não investiu para elevar os índices de atendimento. A situação em Anápolis é mais parecida com a situação do Brasil de duas décadas atrás. Há um atraso visível em suas condições de oferta de Educação Infantil.

A segunda menor taxa de atendimento, entre os municípios pesquisados, está em Rio Verde. Ali, as creches públicas encolheram quase 1/3. As pré-escolas, públicas e privadas, também perderam, ambas, em torno de 1/3 das vagas. No total, o município reduziu 13% das matrículas para crianças de zero a três anos e 25% para crianças de quatro a seis anos, demonstrando que houve redução no aporte de recursos públicos na Educação Infantil de Rio Verde.

No caso da pré-escola, entretanto, isso também ocorreu em outros municípios. Os governos de Goiânia e Jataí deixaram de investir adequadamente nos espaços para crianças de quatro a seis anos e reduziram as matrículas no período. Em Goiânia, além das perdas no setor público, os estabelecimentos privados fecharam 30% das vagas pré-escolares, resultando em uma taxa de atendimento, em 2006, bem menor que a média brasileira – com o setor privado responsável por quase 70% das vagas oferecidas. Jataí perdeu 29% das vagas públicas na pré-escola, mas o setor privado compensou essas perdas e cresceu de forma significativa, elevando a média de atendimento a patamar superior ao do Estado. Em Ceres, o setor privado aumentou em 1/4 as suas matrículas e o poder público apenas manteve as vagas que oferecia há cinco anos, o que foi suficiente para o município apresentar a melhor taxa de atendimento pré-escolar entre todos os entes pesquisados.

Ceres também merece destaque pelas suas creches. Na verdade, é o município com as melhores taxas de atendimento à Educação Infantil. As matrículas em creches privadas quadruplicaram e nas públicas houve aumento de 160%, triplicando, no total, as vagas para crianças de zero a três anos, o que possibilitou alcançar 1/4 das crianças de Ceres nessa faixa etária. Mas, para mostrar como percentuais são relativos, esclarecemos que essa taxa de atendimento representa apenas 297 matrículas, numa população de zero a três anos estimada em 1.188 crianças. Ceres é o menor dos municípios estudados.

Em Goiânia, as creches privadas ficaram estagnadas, mas o poder público aumentou as vagas em 64%, o que garantiu à capital índice de atendimento melhor que a média nacional.

Jataí, por sua vez, triplicou as matrículas na rede pública e ampliou em 150% as vagas da rede privada, o que fez o município apresentar o segundo melhor índice de atendimento à faixa etária de zero a três anos, entre os entes pesquisados.

De forma geral, podemos identificar duas correntes de ação nos municípios selecionados: crescimento das vagas em creches e redução da oferta na pré-escola.

Rio Verde foi o único a diminuir as matrículas na rede pública de creches, embora o setor privado tenha expandido quase 45%. Faltaram investimentos públicos, nesse município, para manter as vagas que já existiam. Todos os demais municípios tiveram crescimento nas creches, com Ceres e Jataí liderando, proporcionalmente, o aumento de vagas – ambos praticamente triplicaram as matrículas, apoiados na expansão das redes pública e privada. Goiânia e Anápolis expandiram a rede pública, mas em proporções bem menores e como o setor privado não cresceu, o resultado foi um aumento de 20% nas matrículas de creches no período. Anápolis, porém, responde pelo pior índice de atendimento nessa etapa educacional e os esforços do poder público foram tímidos diante do atraso que o município apresenta em relação ao restante do Estado e do país.

Por isso o crescimento das matrículas na creche, do qual estamos falando, deve ser relativizado com base no percentual de atendimento às crianças da respectiva faixa etária. Pouco se tem a comemorar quando um município como Goiânia, embora tenha ampliado em 64% as suas vagas na rede pública, amarga índice de 10,2% de atendimento. Em termos quantitativos, significa dizer que 71.000 crianças de zero a três anos estão fora dos espaços de Educação Infantil da capital. No Estado de Goiás, são atendidas cerca de 35.000 crianças nessa faixa de idade, enquanto outras 411.000 ficam de fora<sup>35</sup>. Houve avanços, é inegável. Mas foram avanços pífios diante do enorme contingente de crianças que não têm o direito à Educação Infantil garantido e cujos pais não podem efetivamente fazer opção – porque simplesmente não existe opção.

É importante comentar que, diante da enorme restrição de vagas disponíveis, adota-se, em geral, o critério de pais trabalhadores, uma forma de limitação de direitos das crianças. Isso porque, embora a Constituição garanta a educação para elas, a falta de verbas conduz à restrição de oferta e, com escassez de vagas, privilegiam-se os pais que trabalham. Dados de

---

<sup>35</sup> Estamos citando os números estimados pelo Ministério da Saúde para a população de zero a três anos de idade, em 2006.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001) mostram que há muito mais chances de as crianças terem acesso à Educação Infantil quando a mãe trabalha.

Lima (2005, p 113) denuncia como, em Jataí, “há até uma certa ameaça para os responsáveis que assinam [a ficha de matrícula], se estes não estiverem mesmo trabalhando”. A ficha de matrícula, nesse caso, traz o aviso de que a veracidade das informações fornecidas pelo responsável, tais como horário de trabalho e data de admissão no emprego, está sujeita ao Código Penal, numa clara “ameaça” de que a criança só pode se matricular se o responsável estiver empregado. Essa é, com certeza, mais uma forma de exploração do trabalhador. Se estiver desempregado ou procurando emprego, não pode ter seus filhos cuidados pelas instituições públicas. Nega-se um direito das crianças e cria-se mais um abismo de desigualdade social. Famílias de baixa renda, sem emprego formal, ficam fora da Educação Infantil, ao contrário do que prega o Plano Nacional de Educação, que deu prioridade às famílias mais vulneráveis enquanto a oferta de Educação Infantil não for para todos. Um sistema cruel e desumano, uma lógica perversa. A obrigatoriedade desta etapa da Educação Básica, para nós, é o caminho para eliminar essa perversidade.

Voltando aos dados, já dissemos que, para as creches, houve aumento das matrículas no período de 2001 a 2006. Já as pré-escolas não tiveram a mesma sorte. Apenas em Anápolis houve um pequeno aumento de 10%, nas matrículas da rede pública, anulado pela queda de 13% na rede privada, o que, no fim das contas, representa uma perda de 10% no total de atendimentos. A rede pública de Ceres não perdeu nem ganhou e a rede privada encarregou-se de conduzir a um aumento geral de 10% no acumulado do período. Goiânia e Rio Verde reduziram suas matrículas de pré-escolas públicas em mais de 20% no período e nas instituições privadas desses municípios a redução foi superior a 30%. Frisamos que essa queda acentuada nas matrículas da pré-escola foi motivada, acreditamos, pela inserção crescente das crianças de 6 anos – e até menores - no Ensino Fundamental, em busca dos recursos do FUNDEF e, mais recentemente, por imposição legal.

Percebemos, com isso, as diferentes opções que as administrações municipais adotaram em cada uma dessas cidades, ainda que as tendências sejam parecidas. Alterações de siglas partidárias no poder, concepções de governo, pressões populares, nível de desenvolvimento sócio-econômico, desigualdades regionais e outros fatores podem ter contribuído para a trajetória da Educação Infantil nesses municípios. Pesquisas mais



específicas podem revelar as razões que levaram cada uma dessas cidades a organizar o seu atendimento à criança pequena nos últimos anos.

Agora que conhecemos as estatísticas do estado de Goiás e nos municípios onde foram criados cursos de especialização em Educação Infantil, podemos voltar a falar da formação de quem vai cuidar e educar as crianças. Aproveitaremos, também, para detalhar a situação da formação de professores da Educação Infantil em Goiás e nos municípios selecionados.

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ONDE VEM, PARA ONDE VAI?

Dizia-se, então, que era chegado o momento de “iluminar” as amplas camadas da população, ou seja, de esclarecê-las. Esta seria a condição *sine qua non* de uma sociedade melhor. Entre o povo, porém, imperavam a incerteza e a superstição. Por isso, dedicou-se especial atenção à educação. Não é por acaso que a pedagogia, como ciência, foi fundada na época do Iluminismo.

(*O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder)

Neste capítulo vamos abordar as exigências legais de níveis mínimos de formação para os profissionais da Educação Infantil, bem como os números mais recentes sobre o tema. Apresentamos, ainda, os dados de Goiás e delineamos como está o cenário da qualificação acadêmica dos profissionais que atuam nas instituições de atendimento à criança pequena no Estado.

#### 2.1. Formação pós-LDB: Uma corrida contra o tempo – literalmente.

Para a formação dos professores da Educação Infantil, a LDB nº 9.394/1996 trouxe avanço relativo, com a exigência de que sejam formados em Nível Superior, admitida, porém, para essa etapa e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em Curso Normal de Nível Médio. Para os demais níveis da Educação Básica, a Lei exigiu exclusivamente o Nível Superior, fazendo clara distinção de critérios de qualidade entre as etapas educacionais. Continuamos permitindo, portanto, que quanto menor a criança, menos qualificado seja o profissional ao seu lado. As políticas públicas, no intuito de acomodar interesses econômicos, para baratear os custos com salários e formação profissional, atuam de forma desastrosa na formulação de patamares formativos para atuação com crianças até dez anos de idade. O discurso do Governo é o da priorização da criança pequena, mas, na prática, ficam pelo caminho as palavras vazias da política e entram em cena as duras realidades da discriminação.

Não se pode negar, entretanto, que a exigência mínima do Nível Médio representou progresso significativo para a Educação Infantil. Afinal, não havia limitação de qualquer natureza para trabalhar com a criança pequena, principalmente na faixa de zero a três anos, onde imperava o amadorismo, a improvisação e a boa vontade, e nenhum profissionalismo.

Cinco anos depois da LDB, o Plano Nacional de Educação - PNE, gestado pela Lei Federal n. 10.172/2001, estabeleceu diretrizes e metas até 2011. Na Educação Infantil, foram definidas metas de acesso a todas as crianças e famílias que por ela optarem, dando prioridade às famílias de baixa renda enquanto a oferta não for suficiente para todos; a fundamentação científica e pedagógica; a articulação com o Ensino Fundamental; o estabelecimento de parâmetros de qualidade. As metas mais ambiciosas, porém, são numéricas. O Plano previa que agora em 2007 deveríamos estar atendendo pelo menos 30% das crianças de 0 a 3 anos e 60% daquelas com quatro a seis anos de idade. Em 2010, o objetivo é atingir 50% de atendimento nas creches e 80% na pré-escola<sup>36</sup>. A pré-escola está próxima da meta atual e pode conseguir a taxa prevista para 2010 – embora ainda não esteja definido como essas metas serão tratadas a partir da ampliação oficial do Ensino Fundamental e a redução da faixa etária pré-escolar – mas as creches estão muito longe da previsão.

No quesito formação de professores, o PNE estabeleceu a meta de que em 2007, todos os profissionais da Educação Infantil tivessem, no mínimo, o Nível Médio, na modalidade Normal. Para 2011, espera-se que todos os dirigentes e 70% dos professores sejam formados em Nível Superior. Impulsionados por essas exigências, em especial por uma interpretação de que a LDB deixaria sem emprego quem não tivesse o Nível Superior<sup>37</sup>, os professores da Educação Infantil correram atrás dessa formação - em muitos casos, correram aos computadores e televisores, para se formar em cursos à distância - e as estatísticas da área melhoraram substancialmente. A qualidade dessa formação, porém, é uma discussão ainda em pauta no meio acadêmico. Apresentamos adiante as críticas aos modelos aligeirados de formação inicial, criados para atender a essa enorme demanda de curto prazo.

---

<sup>36</sup> A meta do PNE estabelece 2011 como o marco temporal, mas 2010 foi o ano apontado pela *Política Nacional de Educação Infantil*, publicada pelo MEC em 2006, para atingir as mesmas metas, no qual se define que 50% de matrículas na creche significam 6,5 milhões de crianças, e 80% na pré-escola representariam 8 milhões de matrículas.

<sup>37</sup> O Parecer CNE/CEB nº 03/2003 desmistificou a idéia de que agora em 2007 não se poderia mais ter professores com Nível Médio na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esse mito foi criado por causa das Disposições Transitórias da LDB, cujo § 4º do Art 87, diz que “*Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em Nível Superior ou formados por treinamento em serviço*”. Uma interpretação desse dispositivo muito difundida na área educacional entendia que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso a funções docentes passaria a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em Nível Superior. A interpretação da Câmara de Educação Básica foi de que a LDB estava apenas estabelecendo uma condição a ser buscada, uma utopia norteadora. O Parecer da CEB entendeu que os profissionais com formação em Nível Médio, na modalidade normal, têm assegurado o direito à docência, agora e no futuro. Mas essa dúvida fez muita gente correr atrás de um diploma, muitas vezes em condições duvidosas de qualidade e sob situações de penúria para os alunos. O setor privado, principalmente, se beneficiou dessa situação para criar milhares de vagas em cursos rápidos, em especial nas licenciaturas parceladas ou por meio dos cursos Normais Superiores. Trataremos disso com mais detalhes adiante.

Não encontramos dados antigos sobre a formação nas creches<sup>38</sup>, mas mesmo na pré-escola, em 1994, apenas 17% dos professores eram formados em Nível Superior. Mais de metade (57%) tinham somente o Nível Médio e 1/5 eram *leigos*, com formação apenas no Ensino Fundamental (MEC, 1994). Hoje, os dados mais atuais que encontramos estão no sistema EDUDATA, do INEP, e se referem a 2005. A Tabela 6 apresenta uma comparação entre 2001 e 2005 para demonstrar o avanço dos níveis de formação da área nos últimos anos.

TABELA 6: NÍVEIS DE FORMAÇÃO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PERCENTUAIS) 2001 E 2005 – BRASIL - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ATENDIMENTO

Dep Adm	2001 (%)						2005 (%)					
	Creche			Pré-Escola			Creche			Pré-Escola		
	NF	NM	NS	NF	NM	NS	NF	NM	NS	NF	NM	NS
Privada	16,5	68,9	14,6	4,9	70,1	25,0	6,5	66,3	27,2	2,6	57,6	39,9
Pública	19,1	69,6	11,3	8,2	67,3	24,5	5,5	64,2	30,4	2,3	57,6	40,1
<b>Total</b>	<b>18,0</b>	<b>69,3</b>	<b>12,7</b>	<b>7,1</b>	<b>68,2</b>	<b>24,7</b>	<b>5,9</b>	<b>65,1</b>	<b>29,0</b>	<b>2,4</b>	<b>57,6</b>	<b>40,0</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com dados do Edudata (INEP, 2006), sendo: NF: Até nível fundamental completo; NM: até Nível Médio completo; e NS: com Nível Superior completo

Em 2001, a iniciativa privada apresentava situação pouco melhor que setor público. Quatro anos depois, os dados se aproximaram e são muito parecidos em ambos os setores. No início da década, havia contingente significativo de professores leigos (18% em creches e 7% na pré-escola)<sup>39</sup>. Hoje, embora esse percentual tenha reduzido bastante, ainda temos quase 6% de funções docentes na creche ocupadas por pessoas que cursaram apenas o Ensino Fundamental e 2,4% de professores da pré-escola na mesma condição.

As metas do PNE, portanto, ainda precisam ser buscadas. É provável que os dados de 2007 se mostrem, quando forem divulgados, melhores que em 2005, chegando próximos ou até atingindo a meta de formar todos em Nível Médio.

<sup>38</sup> As creches carecem de estatísticas de seus profissionais antes do Censo da Educação Infantil de 2001, o que dificulta conhecer o contingente de professores leigos nela atuando antes disso, mas conhecendo a histórica condição dos adultos que trabalhavam com as crianças é possível supor, com razoável certeza, que os níveis de formação eram mínimos, quando não completamente inexistentes. Como já dissemos, boa vontade e “jeito” com as crianças eram as únicas premissas exigidas para trabalhar com a criança pequena.

<sup>39</sup> Embora os dados apresentados se refiram a “Funções Docentes”, pois o mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento, por simplificação metodológica e de terminologia, vamos nos referir tão-somente a “número de professores”.

Quanto à formação em Nível Superior, apenas 29% das funções docentes na creche e 40% na pré-escola alcançaram essa qualificação até 2005. Mas é preciso reconhecer que em apenas 4 anos esses percentuais aumentaram significativos 128% e 62%, respectivamente. Foi uma corrida contra o tempo, num cenário propício à criação dos mais diversos cursos, em configurações, também, as mais diversas e sob condições, muitas vezes, absurdamente difíceis para os professores-alunos<sup>40</sup>.

A diferença de professores habilitados na pré-escola, em comparação com os da creche, é compatível com a trajetória histórica da Educação Infantil. Como já demonstramos, ao longo da história, a creche esteve ligada à assistência social e se organizou sem exigir formação nenhuma de seus profissionais, enquanto na pré-escola, ligada à preparação para escolarização e aos sistemas educacionais, na maior parte dos casos, os professores formaram-se a partir do Nível Médio, em geral no Magistério, e alguns em cursos de Pedagogia. Por isso, também, é compreensível o avanço mais expressivo da creche nos números da formação superior no período analisado. Os professores da creche precisavam buscar processos formativos para alcançar os patamares da pré-escola.

Um aspecto que precisa ser ressaltado é que muitos professores da Educação Infantil, embora tenham o Nível Médio, não se formaram no Magistério. Dados do Censo Escolar de 2004 demonstram que quase 10% estavam nessa situação. Entre aqueles formados em Nível Superior, 17,5% não fizeram licenciatura, embora a grande maioria, nesse caso, tenha cursado o Magistério.

Sobre a formação de professores em Nível Superior para atuar na Educação Infantil, a LDB/1996 estabeleceu polêmica dualidade, ao permitir que essa formação possa ocorrer fora das Universidades, nos Institutos Superiores de Educação - ISE, que podem formar o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no curso Normal Superior. A flexibilidade de normas para esse tipo de curso, a demanda desenfreada pela graduação na área e uma indefinição na Pedagogia levaram a um crescimento acelerado dos

---

<sup>40</sup> Dornellas (2005) em pesquisa sobre o curso Normal Superior na Zona da Mata de Minas Gerais, apresenta cenários dramáticos de histórias de vida dos professores-alunos desse curso. As estudantes relataram rotinas diárias extenuantes, em que o tempo é o menor dos seus aliados, diante do desafio de se desdobrarem entre as tarefas profissionais, acadêmicas e domésticas. São histórias como a da estudante que acordava às 4:45h da manhã, trabalhava em casa, cuidava dos filhos e do marido – ciumento, contrariado com a idéia de a esposa se dedicar aos estudos e ter pouco tempo para a família – atuava na escola, freqüentava o Normal Superior e, por fim, caminhava mais de 1km até chegar em casa, depois de meia-noite, sozinha. Tudo isso, todo dia, fizesse chuva ou fizesse sol.

ISE no país, situação controversa que tem atraído a crítica de diversos pesquisadores, conforme veremos em discussão específica a seguir. Mas, antes, vamos abordar a formação de professores da Educação Infantil em Goiás.

## **2.2. Formação docente na Educação Infantil de Goiás: Cenário para a especialização?**

De modo geral, a LDB/1996, ao exigir níveis mínimos de formação para atuar na Educação Infantil, fez com que os governos se pusessem em movimento para articular uma política de recursos humanos para a área. Política essa que até aquele momento não existia. Salário, carreira, carga-horária, formação inicial, formação continuada, eram palavras pouco conhecidas nos espaços de atendimento à criança pequena, sobretudo na faixa de zero a três anos de idade. Transferir as instituições – e seus profissionais - da assistência social para a educação trouxe diversos elementos a serem considerados e, em especial, a questão da formação do pessoal que ali atuava e de quem viria a atuar.

Deve-se levar em conta um complicador adicional. As creches, até aquele momento, por estarem ligadas à assistência social e, também, à área da saúde, mantinham recursos humanos de origens funcionais, vínculos empregatícios e áreas/níveis de formação variados. Estados e municípios, então, passaram a conviver com essa diversidade, agregando o pessoal da educação – muitos dos professores foram deslocados do Ensino Fundamental para atuar com as crianças pequenas – adotando medidas emergenciais para suprir déficit de pessoal especializado.

No caso de Goiânia, por exemplo, servidores municipais ocupantes de cargos de Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação, ou equivalentes, e de Atividades Administrativas que demonstravam interesse em trabalhar com crianças pequenas, foram recrutados (ALVES, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN-EI até recomendam e valorizam a diversidade na composição das equipes educativas, mas pensamos que não era esse tipo de “diversidade” a que as DCN-EI estavam se referindo. O que acontecia – e acontece, ainda –, na prática, era/é uma hierarquização de tarefas – uma separação entre o *cuidar* e o *educar* – vinculada a separação entre *professores* e *auxiliares*, reproduzindo a histórica dicotomia de *trabalho intelectual* versus *trabalho manual*.

Isso porque, não bastassem as diferenças no nível de formação entre auxiliares e professores, abre-se, também, um abismo entre eles em termos salariais, carga horária e até de reconhecimento profissional. Essa fragmentação do trabalho na Educação Infantil atribuiu *status* diferenciados a cada profissional, sobretudo, pela segregação das ações de cuidar e educar.

Pesquisa de Alves (2002) bem demonstrou essa situação na Educação Infantil de Goiânia no início da década, onde havia divisão rígida de tarefas e uma concepção preconceituosa, entre os professores, da dimensão de cuidados com as crianças. A autora remete essa situação ao conceito de alienação do trabalho, construção teórica de Marx que serve para explicar essa divisão de tarefas que impede a realização onilateral do Homem<sup>41</sup>. Esse processo de alienação do trabalho e do trabalhador nasceu da transformação do homem em mercadoria sob as regras do capitalismo, que foram imprimindo ao trabalhador o desenvolvimento de sua alienação crescente, porque com a expansão da propriedade privada e da divisão do trabalho<sup>42</sup>, essa atividade vai se tornando alheia ao poder do homem. Trabalhar é uma atividade alienada porque deixou de fazer parte da natureza do trabalhador e,

conseqüentemente, ele [trabalhador] não se realiza em seu trabalho mas nega-se a si mesmo, tem uma impressão de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas mas fica fisicamente exaurido e mentalmente aviltado. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade quando de folga, ao passo que no trabalho se sente constrangido (MARX, 1983, p. 53).

Dessa forma, fragmentado e alienado, o trabalho passa a constituir não mais numa atividade formadora do homem, mas tão-somente um meio para a sua existência, às vezes sobrevivência, outras nem isso. Ter essa alienação dentro das salas de creches e pré-escolas é certamente um fator de deterioração do trabalho docente e deve ser combatida, pois as dimensões do cuidado e da educação são aspectos indissociáveis do mesmo processo.

---

<sup>41</sup> As idéias de Marx estão muito ligadas ao conceito de onilateralidade do homem, ao “*desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação*” (MANACORDA, 1991, p. 78). E é esse homem onilateral, que consegue se livrar do trabalho dividido (que gera unilateralidade), o considerado por Marx como ideal de homem, aquele que consegue se lançar a atividades inusitadas e mais elevadas. E o desenvolvimento desse ser onilateral é que deve ser o objetivo da educação.

<sup>42</sup> Essa *divisão do trabalho* da qual estamos falando subdivide sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações simples e limitadas. É um processo muito diferente, portanto, da *divisão social do trabalho*, que Marx conceitua como característica de todas as sociedades, baseada em distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção na sociedade, sem a qual todos deveriam produzir todas as coisas necessárias à sobrevivência, com os mesmos deveres e fazendo as mesmas coisas (BRAVERMAN, 1980).

Dentro dessa hierarquização de tarefas, Goiânia buscou capacitar seus professores para atuar no aspecto *educativo/pedagógico* com as crianças pequenas, pois muitos, sobretudo os que migraram do Ensino Fundamental, desconheciam as especificidades do trabalho com crianças abaixo de 7 anos, alguns até se considerando despreparados para atuar naquele contexto. Desde 1998, na Secretaria Municipal de Educação, estruturou-se uma Divisão de Educação Infantil<sup>43</sup> que buscou qualificar e formar a equipe que desenvolvia ações de formação de professores, acompanhamento e articulação na rede municipal de ensino. Depois, em 2000, a responsabilidade pela formação de professores passou para o Centro de Formação de Profissionais da Educação (ALVES, 2002).

Essa política de Goiânia, porém, não foi plenamente articulada com as necessidades reais de formação. Os professores passaram a buscar a formação prevista na LDB por iniciativa pessoal, pois “não havia iniciativa da [Secretaria Municipal de Educação] no sentido de promover esta formação, talvez por não ter incorporado os servidores de outros órgãos ao seu próprio quadro de pessoal” (ALVES, 2002, p. 94).

Alves (2002) mostra que os profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação, em 2001, tinham bom nível de formação: maioria em Nível Superior (70%) e os demais em Magistério. Daqueles com graduação, 37,5% tinham especialização – seis professores eram especialistas em Educação Infantil e outros seis estavam cursando, mostrando que, já nessa época, o curso tinha destaque. Importante citar que uma das professoras cursava doutorado e cinco faziam mestrado. Certamente, um nível invejável de professores, considerando o cenário precário da Educação Infantil na época. Essa situação mais favorável em Goiânia se devia à migração dos professores do Ensino Fundamental para trabalharem nas creches e pré-escolas recém incorporadas à rede municipal de ensino. Uma pena que essa situação não perdurou por muito tempo, como veremos a seguir.

Comparamos os níveis de formação dos professores em creches e pré-escolas entre 2001 e 2005, a partir dos dados disponíveis no sistema EDUDATA do INEP. Da mesma forma que fizemos para a oferta da Educação Infantil em Goiás, mostramos os números do Brasil e da região Centro-Oeste para comparar – já que estamos falando de percentuais relativos, portanto, proporcionais a cada caso – com os números de Goiás e seus municípios.

---

<sup>43</sup> Sob a assessoria da Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa.



### 2.2.1. Os números da creche: Prioridade para a formação em Nível Médio.

O Centro-Oeste, em termos de formação de professores, diferentemente do que aconteceu com as taxas de atendimento, está melhor organizado que a média do país. Há menos professores leigos e mais graduados. Entretanto, Goiás não acompanhou, com o mesmo fôlego, esse desempenho regional. A rede pública do Estado tinha 1/4 de profissionais leigos nas creches em 2001 e ainda mantém mais professores nessa condição que a média da região, embora se deva admitir que o avanço foi significativo, considerando o patamar inferior de onde partiu. Goiás também não acompanhou a média regional na formação em Nível Superior nas creches: saiu do mesmo índice em 2001, mas ficou para trás em 2005, sobretudo, na rede pública.

TABELA 7: NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM CRECHES - BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS – 2001 E 2005, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Abrangência Geográfica	Dep Adm	NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM CRECHES (%)					
		2001			2005		
		NF	NM	NS	NF	NM	NS
BRASIL	Privada	16,5	68,9	14,6	6,5	66,3	27,2
	Pública	19,1	69,6	11,3	5,5	64,2	30,4
	<i>Total</i>	<i>18,0</i>	<i>69,3</i>	<i>12,7</i>	<i>5,9</i>	<i>65,1</i>	<i>29,0</i>
CENTRO-OESTE	Privada	8,0	75,1	16,9	5,6	60,6	33,9
	Pública	13,6	67,3	19,0	4,3	54,2	41,5
	<i>Total</i>	<i>11,1</i>	<i>70,9</i>	<i>18,1</i>	<i>4,8</i>	<i>56,8</i>	<i>38,4</i>
GOIÁS	Privada	14,1	67,9	17,9	10,8	57,4	31,8
	Pública	23,1	58,8	18,1	6,4	62,3	31,3
	<i>Total</i>	<i>19,6</i>	<i>62,4</i>	<i>18,0</i>	<i>8,0</i>	<i>60,5</i>	<i>31,5</i>
Anápolis	Privada	13,3	80,0	6,7	11,1	55,6	33,3
	Pública	3,4	93,1	3,4	0,0	60,0	40,0
	<i>Total</i>	<i>6,8</i>	<i>88,6</i>	<i>4,5</i>	<i>3,7</i>	<i>58,5</i>	<i>37,8</i>
Ceres*	Privada	0,0	50,0	50,0	33,3	66,7	0,0
	Pública	66,7	33,3	0,0	-	-	-
	<i>Total</i>	<i>50,0</i>	<i>37,5</i>	<i>12,5</i>	<i>33,3</i>	<i>66,7</i>	<i>0,0</i>
Goiânia	Privada	9,4	65,4	25,2	3,7	56,0	40,3
	Pública	0,7	27,8	71,5	0,0	51,7	48,3
	<i>Total</i>	<i>6,4</i>	<i>52,4</i>	<i>41,2</i>	<i>1,7</i>	<i>53,7</i>	<i>44,7</i>
Jataí	Privada	0,0	100,0	0,0	0,0	80,0	20,0
	Pública	33,3	50,0	16,7	3,6	82,1	14,3
	<i>Total</i>	<i>25,0</i>	<i>62,5</i>	<i>12,5</i>	<i>2,6</i>	<i>81,6</i>	<i>15,8</i>
Rio verde	Privada	8,3	75,0	16,7	18,2	68,2	13,6
	Pública	26,9	57,7	15,4	0,0	80,0	20,0
	<i>Total</i>	<i>21,1</i>	<i>63,2</i>	<i>15,8</i>	<i>14,8</i>	<i>70,4</i>	<i>14,8</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com dados do Edudata (INEP, 2006), sendo: NF: Até nível fundamental completo; NM: até Nível Médio completo; e NS: com Nível Superior completo - \* Não há dados sobre Ceres em 2005

Se Goiás não conseguiu acompanhar a evolução da região Centro-Oeste, a capital, Goiânia, contribuiu para esse desempenho. Ali, a rede pública, em 2001, tinha a melhor

configuração de qualificação profissional para atender as crianças de zero a três anos. Mais de 70% dos professores tinham curso superior e praticamente não havia pessoal leigo. A cidade, portanto, puxava a média do Estado para cima. Quatro anos depois, porém, a rede pública não manteve os mesmos índices e caiu para 48,3% de funções docentes com Nível Superior. Continua sendo uma taxa bem maior que a média estadual, mas deixou de impulsionar com tanta força o desempenho do Estado. Em Goiânia estão 1/3 de todas as funções docentes das creches de Goiás, o que confere ao município um peso substancial no cenário do Estado.

É claro que quando falamos do nível de formação dos professores, a qualificação *específica* para a Educação Infantil não pode ser avaliada com base apenas nesses dados, pois estamos tratando somente do grau mais elevado – fundamental, médio ou superior – em que os profissionais eram formados. Como Alves (2002) advertiu, mesmo os professores graduados em Pedagogia sentiam-se despreparados para se responsabilizar por salas com crianças de zero a seis anos, dadas as peculiaridades do atendimento a essa faixa etária. As prefeituras recorreram, na maior parte das vezes, a cursos de formação em serviço e outras formas de *reprodução* de conhecimentos, dada a forma abrupta como se inseriu a Educação Infantil nas redes oficiais de ensino e a necessidade emergencial de contornar o problema com soluções rápidas.

A especialização em Educação Infantil pode ter representado papel importante de qualificação específica para quem já tinha o Nível Superior, mas cuja formação inicial não forneceu elementos necessários ao trabalho peculiar com as crianças pequenas. Essa deficiência da graduação foi sentida pelos pedagogos alocados na Educação Infantil de Goiânia no início da década, sem experiência com crianças pequenas em instituições coletivas e cuja formação no curso de Pedagogia não abordou o trabalho com essa faixa etária. A fala de uma das entrevistadas por Alves (2002, p 136) explica a situação: “a educação infantil em si é algo novo e eu não tive, por exemplo, preparo universitário específico para esse tipo de atuação. É como se estivéssemos engatinhando. Ainda há muito que se aprender.”

Continuando a analisar os dados da Tabela 7, vemos que as creches passaram a contar, em 2005, com profissionais bem melhor qualificados. Em quatro anos, no Brasil, 2/3 dos professores leigos se formaram em Nível Médio ou foram substituídos por pessoal mais qualificado. Ainda há quase 6% desses profissionais atuando nas creches, mas a tendência é

que, em curto prazo, tenhamos todos os professores formados em Nível Médio. Iniciativas oficiais como o *PROINFANTIL*<sup>44</sup> tentam dar conta desse recado.

Enquanto reduziram-se os índices de professores leigos atuando em creches no país, a formação em Nível Superior, ideal a ser perseguido na área, mais que dobrou no mesmo período, chegando a 1/3 de todos os professores que atuam nas instituições para crianças de zero a três anos do Brasil. No Centro-Oeste, ocorreu crescimento similar à média nacional e os índices de 2005 são melhores, em especial nas creches públicas, alcançando, ali, mais de 40% de graduados.

Goiás, entretanto, não teve o mesmo desempenho da média regional. A formação em Nível Superior nas creches ficou abaixo dos índices do Centro-Oeste, mas dentro da média brasileira, o que significa que os outros estados da região obtiveram resultados mais expressivos. As creches privadas de Goiás apresentavam, em 2005, praticamente o dobro de professores leigos em relação às médias regional e nacional.

Nos municípios selecionados, verificamos tendência à heterogeneidade de situações. Anápolis tinha apenas dois professores de creches com Nível Superior em 2001 (4,5%). Quatro anos depois, são 31 professores graduados, elevando o índice para 37,8% em 2005<sup>45</sup>. Mas, se o nível de formação melhorou, não podemos esquecer que a taxa de atendimento nesse município abrange apenas 3,5% das crianças de zero a três anos, o pior índice entre os municípios pesquisados, conforme mostra a Tabela 5. Portanto, o esforço de qualificação profissional não foi acompanhado de investimentos proporcionais na expansão das matrículas nas creches. É curioso citar que o número de professores nas creches de Anápolis quase dobrou entre 2001 e 2005 (de 44 para 82 funções docentes), mas houve aumento de apenas 20% nas matrículas no mesmo período.

Jataí teve redução no percentual de professores com Nível Superior em sua rede pública, situação provocada pela contratação de novos profissionais de Nível Médio,

---

<sup>44</sup> Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, lançado pelo MEC em 2005, visando habilitar em Nível Médio, modalidade Normal, cerca de 40 mil professores que já trabalhavam com as crianças de zero a seis anos e não possuíam essa formação. Kramer (2006) reconhece este Programa como um esforço importante para melhorar a escolaridade desses professores, mas remete a pesquisas futuras a avaliação da eficácia e cumprimento de objetivos. O *PROINFANTIL* utiliza estratégia de educação à distância com tutoria, incluindo a formação básica de Nível Médio e a específica de magistério da Educação Infantil.

<sup>45</sup> Estamos citando o quantitativo de professores baseados em dados do EDUDATA, com os quais construímos a Tabela 7. Optamos por utilizá-los diretamente nas análises, deixando para a tabulação apenas os percentuais relativos a 2001 e 2005, como forma de simplificar o texto.

aproveitando a permissão legal prescrita na LDB. Em quatro anos, o município passou de 5 para 31 funções docentes de Nível Médio, enquanto o Nível Superior subiu de 1 professor para 6. A proporção do Nível Médio, portanto, passou de 62,5% para 81,6% no período. Conforme dados da Tabela 5, esse foi o município que mais aumentou proporcionalmente a oferta de matrículas em creches públicas, mas a capacitação de seus profissionais não acompanhou o mesmo ritmo. O poder público e a iniciativa privada preferiram contratar pessoal com o nível elementar de formação exigido pela Lei.

Em Rio Verde, os dados de formação docente refletem o que se tinha percebido em relação à oferta de vagas nas creches. Esse município perdeu 1/3 das matrículas da rede pública entre 2001 e 2006, conforme a Tabela 5. E também reduziu a proporção de professores com formação superior. Considerando o número de funções docentes, que não tabulamos neste trabalho, mas utilizamos como base para elaborar a Tabela 7, verificamos que a rede pública de creches em Rio Verde perdeu 80% dos seus professores (eram 22, restaram apenas 5), enquanto, no mesmo período, a rede privada contratou novos educadores na mesma proporção (de 12 para 22).

Ou seja, houve inversão de papéis, em que o poder público fechou suas creches, ao passo em que o setor privado ampliou sua oferta – observamos, na Tabela 5, que houve redução de 31% nas matrículas de creches públicas e aumento de 44% nas instituições privadas entre 2001 e 2006. Assim, tanto em termos de vagas como de professores, setor público e privado parecem faces opostas de um espelho invertido – enquanto um diminuiu, o outro aumentou, nas mesmas proporções. Considerando esses dados, podemos inferir que a prefeitura de Rio Verde atuou com os convênios de parceria, transferindo para a rede privada a responsabilidade constitucional de oferecer educação às crianças pequenas. O setor privado, por sua vez, preferiu contratar profissionais com baixa qualificação – foram 3 novos professores com Ensino Fundamental, contrariando, inclusive, a LDB, e 6 profissionais com Nível Médio, comparando os dados dos Censos Escolares de 2001 e 2005.

Quanto a Goiânia, que tinha boa situação em 2001, teve queda significativa na taxa de professores com Nível Superior na rede pública (71,5% para 48,3%). A explicação, mais uma vez, é simples. Houve novas contratações, priorizando a formação de Nível Médio. Entre 2001 e 2005, as creches da rede pública de Goiânia saltaram de 42 para 200 funções docentes com essa qualificação, enquanto o Nível Superior subiu de 108 para 187. A política de contratação do poder público, portanto, deu preferência à formação mínima exigida pela lei,

ao invés de buscar uma situação ideal, contratando professores com Nível Superior. Barbosa et al (2005) informam que a Secretaria Municipal de Goiânia, no intuito de reduzir despesas, optou por contratar profissionais em regime de contrato temporário de um ano (2004), reforçando nossas análises sobre o perfil das contratações naquele município.

### **2.2.2. Os números da pré-escola: Menos matrículas, melhor formação.**

A exemplo do que aconteceu com as creches, também a pré-escola a região Centro-Oeste mostrava-se mais bem estruturada que a média nacional em termos de formação profissional. Mais de 1/3 dos professores já tinham Nível Superior e apenas 5% eram leigos em 2001. Quatro anos depois, a taxa de Nível Superior quase dobrou, sendo mais de 63% na rede pública, enquanto o índice de profissionais leigos é pouco maior que 1%. Goiás, por sua vez, como no caso das creches, também apresenta médias inferiores às regionais. Em 2001, havia mais professores leigos e menos graduados que no conjunto da região. Agora em 2005, continua atrás da média, mas a evolução no estado foi significativa, relativamente maior que as médias regional e nacional, por ter partido de patamares inferiores. Houve redução quase integral dos professores leigos e os índices de Nível Superior estão mais próximos da média no Centro-Oeste. Isso ocorreu porque a taxa de formação superior cresceu mais que as médias nacional e regional. Enquanto no Brasil essa taxa aumentou 62% e na região, 89%, em Goiás registrou-se 137%. Se considerarmos apenas a rede pública, foram 164%, mais que o dobro do acréscimo registrado nas creches do estado nesse mesmo período. Isso demonstra que, em Goiás, o investimento em formação superior para a pré-escola foi maior que nas creches, o que reproduz um continuísmo do histórico desequilíbrio entre essas duas modalidades de atendimento à criança pequena. Os dados estão tabulados na Tabela 8.

A amostra de municípios apresenta-se, em geral, melhor que a média estadual. Anápolis já não tem um único professor leigo na pré-escola e dobrou seu índice de formação superior, de 23,5% para 50,2%. É um bom crescimento, mas não foi suficiente para deixar o município no mesmo patamar dos demais, com exceção de Rio Verde, em último lugar no quesito formação superior em pré-escolas. Um dado curioso de Anápolis é que na rede privada da pré-escola, triplicou o número de professores com Nível Superior, enquanto permaneceu estável o número de educadores com Nível Médio. Isso indica movimento diferente daquele ocorrido nas creches: enquanto lá se privilegiou a contratação de

profissionais com a formação mínima exigida pela lei, na pré-escola houve aumento real dos professores com Nível Superior.

TABELA 8: NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM PRÉ-ESCOLAS - BRASIL, CENTRO-OESTE, GOIÁS E MUNICÍPIOS SELECIONADOS – 2001 E 2005, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Abrangência Geográfica	Dep Adm	NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM PRÉ-ESCOLAS					
		ANO					
		2001			2005		
		NF	NM	NS	NF	NM	NS
Brasil	Privada	4,9%	70,1%	25,0%	2,6%	57,6%	39,9%
	Pública	8,2%	67,3%	24,5%	2,3%	57,6%	40,1%
	Total	7,1%	68,2%	24,7%	2,4%	57,6%	40,0%
Centro-Oeste	Privada	4,0%	69,2%	26,8%	1,4%	50,5%	48,1%
	Pública	6,0%	61,2%	32,8%	1,4%	35,4%	63,2%
	Total	5,1%	64,7%	30,2%	1,4%	41,4%	57,2%
Goiás	Privada	7,1%	70,9%	22,0%	1,7%	52,6%	45,7%
	Pública	13,2%	65,3%	21,5%	2,3%	41,0%	56,7%
	Total	10,3%	67,9%	21,8%	2,0%	46,3%	51,7%
Anápolis	Privada	9,9%	66,4%	23,7%	0,0%	50,0%	50,0%
	Pública	0,0%	77,8%	22,2%	0,0%	48,4%	51,6%
	Total	8,7%	67,8%	23,5%	0,0%	49,8%	50,2%
Ceres	Privada	0,0%	50,0%	50,0%	4,8%	14,3%	81,0%
	Pública	0,0%	73,3%	26,7%	23,1%	7,7%	69,2%
	Total	0,0%	60,6%	39,4%	11,8%	11,8%	76,5%
Goiânia	Privada	4,8%	68,1%	27,2%	0,2%	46,1%	53,8%
	Pública	0,2%	28,7%	71,1%	0,7%	21,0%	78,2%
	Total	3,4%	56,0%	40,6%	0,3%	38,4%	61,3%
Jataí	Privada	32,1%	7,1%	60,7%	1,7%	23,7%	74,6%
	Pública	4,2%	54,9%	40,8%	1,5%	30,9%	67,6%
	Total	12,1%	41,4%	46,5%	1,6%	27,6%	70,9%
Rio verde	Privada	17,3%	55,1%	27,6%	1,0%	59,6%	39,4%
	Pública	34,6%	61,7%	3,7%	0,0%	80,9%	19,1%
	Total	25,1%	58,1%	16,8%	0,7%	66,4%	32,9%

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com dados do Edudata (INEP, 2006), sendo: NF: Até nível fundamental completo; NM: até Nível Médio completo; e NS: com Nível Superior completo

Já os dados de Ceres se mostram contraditórios. Ao mesmo tempo em que a cidade evoluiu significativamente na proporção de professores com formação superior, em ambas as redes de atendimento, apresentando as melhores taxas da amostra, houve, também, contratação de 4 professores leigos, sendo 3 na rede pública. Uma política, no mínimo, paradoxal. Devemos destacar em Ceres, ainda, o fato de que 81% dos professores da rede privada já possuem Nível Superior, numa demonstração de que, nesse município, a pré-escola privada tem o melhor nível de formação profissional entre todos os entes e redes pesquisados.

Embora sejam poucos professores, 21 ao todo, 17 deles têm graduação. A rede privada, em Ceres, dá o exemplo.

Goiânia, assim como ocorreu nas creches, partiu de um patamar muito mais alto que os demais municípios em 2001. Naquela época, a cidade já contava com 71% de professores com Nível Superior para atender as pré-escolas da rede pública. Mas, se na creche a taxa de formação superior caiu, na pré-escola não houve redução, pelo contrário, a proporção até aumentou, para quase 80%, média impressionante diante dos demais municípios pesquisados. É importante frisar que em Goiânia, entre 2001 e 2005, mesmo com o decréscimo de vagas na pré-escola de ambas as redes de atendimento, conforme dados da Tabela 5 (-28,4%), não houve redução no número de professores, na verdade, houve acréscimo de 3%, tanto na rede pública quanto na rede privada.

Vemos, portanto, duas políticas com lógicas diferentes, adotadas pela prefeitura de Goiânia no período estudado, tendo em vista os movimentos distintos de oferta de vagas: nas creches, com o crescimento das matrículas (64%), foram contratados novos professores, com prioridade para os formados em Nível Médio, diminuindo a proporção de docentes com Nível Superior. Enquanto isso, na pré-escola, as matrículas diminuíram (-23%), e quase não se contratou, aumentando a proporção de professores com Nível Superior, em razão dos professores já contratados em 2001 e que se graduaram no período. Com isso, repete-se a histórica desigualdade de tratamento entre as etapas de atendimento da Educação Infantil. Para as crianças de zero a três anos, cresce a oferta de vagas, mas a política de contenção de custos privilegia a contratação de profissionais com formação mínima, enquanto nos espaços para crianças de quatro a seis anos, ainda que as vagas sejam reduzidas, em função, principalmente, da migração das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, os professores são mantidos e aqueles com Nível Médio vão em busca da graduação.

O caso de Jataí chama atenção, principalmente, pelos números do setor privado. Tendo aumentando em mais de 60% a oferta de vagas entre 2001 e 2006 (Tabela 5), as pré-escolas privadas dobraram o número de professores entre 2001 e 2005. Mas as contratações privilegiaram os formados em Nível Superior. Foram 12 novos professores com Nível Médio, e 27 com Nível Superior, elevando a proporção de formação superior a 74,6%, o que repercute positivamente na qualidade do serviço prestado no município.

O setor público de Jataí não fica atrás. Embora a oferta de vagas na pré-escola pública tenha caído 29% entre 2001 e 2006, a redução de professores foi de apenas 4% entre 2001 e 2005 e a formação foi bastante privilegiada, pois aumentaram significativamente os docentes com Nível Superior (de 29 para 46), chegando ao patamar de 67,6% do total de docentes da rede pública de pré-escolas. Jataí também adotou a política de desequilíbrio entre creche e pré-escola: na primeira, poucos professores com Nível Superior e na segunda, esforço para qualificar os docentes.

A rede pública de Rio Verde, que reduziu em 22% o número de crianças na pré-escola entre 2001 e 2006 (Tabela 5), cortou quase pela metade as funções docentes entre 2001 e 2005. Eram 81 professores, restaram 47. Em compensação, havia uma proporção grande de professores leigos (34,6%), reduzida a zero em 2005 e boa parte dos professores que restaram atingiu o Nível Superior. A iniciativa privada nesse município também qualificou seus profissionais, o que fez com que a média geral fosse elevada. Dessa forma, Rio Verde perdeu muitos de seus professores de pré-escola, mas melhorou o nível de formação dos que ficaram. Suas taxas de Nível Superior, porém, ainda são bem menores que nos outros municípios pesquisados.

Vemos, portanto, que, em geral, tanto em creches como em pré-escolas, houve um aumento significativo no nível de formação dos professores, restando poucos profissionais leigos atuando. E programas oficiais estão trabalhando para que todos tenham pelo menos o Nível Médio. As creches, porém, continuam sendo tratadas pelo poder público com discriminação, posto que os esforços de elevação na qualificação profissional foram mais consistentes na pré-escola, mesmo com a redução de matrículas nessa etapa.

Diante desse quadro, é certo que apenas a formação em serviço ou mínima, não será capaz de reverter a situação precária das pessoas que trabalham nas creches, sem que outras medidas sejam tomadas, como regulamentação das condições de trabalho, valorização salarial e formação continuada. Nesse cenário, uma das lutas a se travar deve ser para qualificar os professores de Nível Médio, oferecendo condições para que eles cursem o Nível Superior. A pergunta a fazer é: onde formá-los? Isso é o que tentaremos responder a seguir.



## 2.2. A formação inicial na Educação Infantil: Indefinição e polêmica.

Para atuação como professor na Educação Infantil, assim como nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação inicial exigida oficialmente é o Nível Médio, curso Normal, tal como já defendeu o Parecer CNE/CEB nº 03/2003, ao garantir aos egressos desse curso o direito ao exercício da docência hoje e no futuro. Afinal, esse é o patamar mínimo de formação exigido para trabalhar com a criança pequena.

Neste estudo, porém, vamos nos referir à formação inicial<sup>46</sup> como aquela almejada pela legislação – e que, entendemos, deve nortear as políticas de formação da área – o Nível Superior. A discussão, aqui, será onde e como realizar essa formação. Como vimos, no contexto histórico, pré-escolas e, sobretudo, creches, foram mantidas sem qualquer exigência quanto à formação dos profissionais que ali atuavam. Quando muito, esse pessoal foi formado em Nível Médio, boa parte no antigo curso Normal - que com a Lei nº 5.692/1971 passou a se chamar habilitação para o magistério. Os poucos formados em Nível Superior o faziam no curso de Pedagogia. Até pouco tempo, portanto, persistia a idéia arcaica de que para “cuidar” de criança, quase nada era preciso em termos de estudo e formação. O divisor de águas, nessa história, veio com a atual LDB, exigindo que, onde quer que atuem, os professores devem ter Nível Superior, embora nunca seja demais lembrar a ressalva para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde podem atuar os formados em Nível Médio, na modalidade Normal. Brzezinski (2001, p. 159), critica essa opção pelo critério mais flexível de formação para esses professores, o que, para ela, causa perplexidade, pois “as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações”.

Não foi somente na exigência de formação mínima que a LDB/1996 diferenciou a educação das crianças pequenas dos demais níveis do sistema. A Lei criou, também, duas figuras “novas”<sup>47</sup> no cenário educacional: o Instituto Superior de Educação - ISE e o Curso

---

<sup>46</sup> A formação inicial está diretamente ligada à aquisição de certas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria para o exercício da profissão docente. Essa formação ocorre em cursos regulares. Não se confunde com identidade profissional, adquirida no espaço prático da escola (SALES e RUSSEF, 2003).

<sup>47</sup> Kishimoto (1999) afirma que a opção pelos ISE e pelo Normal Superior não é nova, pois nos primeiros tempos da República, a Escola Normal Superior, ainda que por pouco tempo, formou professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos Institutos Superiores de Educação, que eram anexos das Universidades.

Normal Superior - CNS, para formar os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, passaram a co-existir três modalidades de curso de formação para esses professores: Médio, modalidade Normal; Normal Superior e Pedagogia. Expressou-se, assim, a indefinição e a polêmica.

Embora o curso de Pedagogia tivesse construído um longo caminho de incertezas e crises de identidade, desde a sua criação na década de 1930, conforme mostramos em nosso trabalho de Mestrado (BOLDRIN, 2000), havia uma tendência de reformulação para que ali fossem formados todos os profissionais da Educação Básica, em habilitações que contemplassem o magistério do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Especial. Esta, aliás, era a posição defendida pelas entidades da área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Mas essa proposta não foi incorporada pelo Governo, que, ignorando as discussões que a categoria vinha elaborando durante os anos 1980 e 1990, optou por atender às exigências das agências multilaterais, criando os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior.

O Governo chegou ao extremo de propor a exclusividade do Normal Superior em 1999, como única opção para formação dos professores dos primeiros anos da Educação Básica<sup>48</sup>. Diante da pressão de educadores revoltados com esse ato autoritário, o MEC voltou atrás no ano seguinte e substituiu a expressão *exclusivamente* por *preferencialmente*, o que deixou margem – ainda que pouco incentivada – para a Pedagogia continuar formando esses profissionais. O Parecer CNE/CP nº 133/2001 permitia às universidades e aos centros universitários oferecer Pedagogia ou Normal Superior, mas nas instituições isoladas, somente o Normal Superior foi autorizado a formar os professores para os primeiros anos da Educação Básica.

A “nova” modalidade de curso e, principalmente, a possibilidade de ser oferecido fora das universidades, têm sido bastante criticadas pelos pesquisadores da área. Arce (2001a) identifica aí o reflexo das políticas neoliberais para a formação de professores. A mesma análise é feita por Silva (2003, p. 69), explicando que a orientação neoliberal e de organismos internacionais segue a linha de defender a *racionalização* da educação: menos recursos e mais produtividade, o que significa “formar um grande número de profissionais (para

---

<sup>48</sup> Emprestamos esse termo de Silva (2003), que utilizou a expressão “primeiros anos da Educação Básica” para se referir à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, englobando a educação das crianças de 0 a 10 anos de idade.

apresentar dados numéricos a esses mesmos organismos) e realizar tal formação em pouco tempo e com o mínimo de recursos”.

Os autores De Tomasi, Warde e Haddad (1996) reforçam essa tese, ao discutirem a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial na definição das políticas públicas brasileiras para a formação de professores da Educação Básica. Para os autores, o modelo defendido pelo Banco Mundial é o de cursos de massa, aligeirados e tecnicistas, que privilegiam apenas o “como fazer”, sem preocupação com o “por que fazer”. O mais importante, nesse caso, seria formar mais rápido o enorme contingente de profissionais que já estão trabalhando e não têm a formação definida na Lei. Atingir números expressivos para render bons frutos eleitorais também pode, em nossa opinião, ser incluído como um objetivo dessas políticas de aligeiramento de formação.

Tal aligeiramento faz parte da estrutura de organização dos cursos Normal Superior. Bello (2003) identificou três traços de cultura nesses cursos: *cultura do aligeiramento, da ambigüidade e da racionalidade técnica*. A *cultura do aligeiramento* é caracterizada pela implantação imediata das reformas, tanto pelos órgãos oficiais como pelas instituições de ensino que, sem preocupação com a cultura da instituição e preparação dos formadores para os novos princípios e objetivos a que se propunha o Normal Superior, criaram e expandiram essa nova graduação. A *cultura da ambigüidade*, aparece com a existência dos três cursos distintos (Normal Médio, Normal Superior e Pedagogia) habilitando para as mesmas funções. E a *cultura da racionalidade técnica* se reveste do caráter eminentemente técnico da formação presente nas reformas, propondo ser o professor um prático, receptor de receitas prontas, com pouca autonomia para exercer o seu papel profissional ou opinar sobre os rumos da educação.

Outro estudo, de Dornellas (2005), sobre o Normal Superior na Zona da Mata Mineira, revelou que os alunos optaram pelo curso não por uma preocupação com o aperfeiçoamento da formação em si, mas com o interesse pela mobilidade social e pelo medo de perder o emprego por causa da interpretação equivocada da lei, além da estratégia de divulgação das instituições superiores de iniciativa privada, levando o curso a municípios pequenos e distantes do interior. Nas palavras da autora:

... a procura é determinada do mesmo modo que foram fixadas as mudanças educacionais a partir da promulgação da atual LDBEN, ou seja, por fatores externos à educação: as autoridades, atendendo aos compromissos com organismos financeiros internacionais - Banco Mundial e FMI; os estudantes, em decorrência da carência por formação de Nível Superior ou imposição do mercado de trabalho. Tanto para o primeiro quanto para o segundo caso, podemos encontrar elementos

que nos permitiriam compreender o motivo pelo qual se deu o processo de escolha, como por exemplo: o projeto de desenvolvimento de nosso país foi submetido aos interesses econômicos e estes se sobrepuseram a qualquer outro projeto nacional. Assim, a formação de professores não se efetivaria de acordo com as demandas educacionais; e os interesses mercadológicos prevaleceram em detrimento das demandas sociais por educação.

Diante deste quadro, criaram-se as condições para que as instituições de ensino superior de iniciativa privada ocupassem um espaço, a partir do momento em que a educação deixou de ser um direito e se tomou um serviço, ou um negócio lucrativo: basta observar o exemplo da UNIPAC, com seus mais de 170 cursos de "Normal Superior", espalhados pelo interior de Minas Gerais, com mensalidade ao custo de apenas R\$ 130,00 (DORNELLAS, 2005, p. 92).

Nesses cursos, não há, ou fica só no discurso, a preocupação com a formação de um professor capaz de entender as teorias que subjazem à sua prática, criticá-las e transformar o seu fazer pedagógico. O Normal Superior não dá condições de o professor desenvolver pensamento crítico, sendo oferecido, em muitos casos, “com base em improvisação de espaço físico e de mão-de-obra docente” (DORNELLAS, 2005, p. 94).

Por outro lado, o MEC vem incentivando e desenvolvendo parcerias com Estados e Municípios para realizar cursos rápidos, privilegiando a educação à distância, aulas nas férias ou nos finais de semana, em tempo recorde, com carga horária reduzida, aproveitando a formação e experiência anteriores para acelerar ainda mais a obtenção do título de Nível Superior. Para comprovar isso, basta lembrarmos o percentual impressionante de professores de creches e pré-escolas que se formaram em apenas 4 anos, de 2001 a 2005, conforme as tabelas 7 e 8 apresentadas neste trabalho.

Alguns municípios, impulsionados pela interpretação da LDB e da Lei do FUNDEF, foram levados a entender que era obrigatório formar em Nível Superior os professores que tinham Nível Médio e que só poderiam contratar profissionais habilitados no Curso Normal Superior. O poder público se mostrou sensível à questão não porque entendeu a necessidade de aprimorar a qualificação e o desempenho dos professores em sala de aula, mas porque estava preocupado com o atendimento aos dispositivos legais e com receio de perder recursos financeiros.

Já os professores, estavam com receio de perder seus empregos ou não conseguir trabalho se não tivessem o Nível Superior. Governos e professores correndo atrás de formação superior criaram uma enorme e súbita demanda, abrindo um nicho específico de mercado, para o qual se apresentaram, em especial, as instituições privadas, a fim de oferecer as condições "necessárias" para a formação em Nível Superior dos professores dos primeiros anos da Educação Básica. Gentili (1998, p. 19), com quem concordamos, analisa a questão

sob a ótica do jogo de interesses subjacente a esse despertar para a graduação docente: “trata-se enfim, de transferir a educação *da* esfera da política *para a* esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (grifos do autor).

Esse nicho de mercado revelou-se muito promissor. A expansão dos Cursos Normal Superior e dos ISE nos últimos anos foi impressionante. Em apenas três anos, de 2002 a 2005, aumentaram em 344% os cursos espalhados pelo país, com destaque para a região Sudeste, onde o crescimento do Normal Superior atingiu 371% no período. Bello (2006), ao coletar esses dados, ressaltou o fato desse aumento não poder ser entendido de forma generalizada, já que a expansão teve características distintas em cada região. Setores público e privado adotaram, ambos, o Normal Superior, dependendo da realidade regional específica.

Campos (2004; 2006) realizou pesquisa no “Cadastro dos Cursos Superiores” do INEP em 2004 e 2005, comparando dados do Normal Superior e da Pedagogia e também mostrou essa mesma distribuição heterogênea em termos regionais. A autora destaca que o crescimento do Normal Superior aconteceu, principalmente, a partir do Parecer CNE/CP nº 133/2001, que lhe reservou a exclusividade nas instituições isoladas. Em 2005, embora a Pedagogia ainda predominasse, com 61% do total de cursos de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica, o Normal Superior continuava se expandindo mais rápido. Entre 2004 e 2005, cresceu 44%, ao passo que a Pedagogia cresceu 24% no mesmo período.

Em 2004, havia pequena predominância de instituições privadas oferecendo o Normal Superior (57%), demonstrando que o setor público também lançou mão desse curso para formar professores, em especial nas regiões em que foram assinados convênios para projetos especiais de formação em serviço. O setor privado também era predominante na oferta do curso de Pedagogia, com 64% do total. No Centro-Oeste, essa tendência se invertia, liderada pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, que mantinha muitos cursos de Pedagogia sob a forma de programas especiais para formação em serviço – a Licenciatura Plena Parcelada.

Informação relevante para o nosso estudo é que o Normal Superior não se lançou com tanto ímpeto sobre a formação para a Educação Infantil, tendo privilegiado formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Quase todos cursos (98,5%) ofereciam essa

habilitação em 2004, enquanto apenas 60% preparavam para a Educação Infantil<sup>49</sup>, principalmente nas instituições privadas. Nas palavras da autora:

lamentavelmente, observamos que a formação para os profissionais atuantes na educação infantil, novamente, foi secundarizada, tanto pelas instituições de formação públicas como pelas secretarias de educação. Subtraídos dos programas públicos de formação, resta aos profissionais dessa área recorrer aos cursos privados, responsabilizando-se, individualmente por sua formação. (CAMPOS, 2004, p 19)

Outro fator abordado pela pesquisa de Campos (2004) foi a carga horária dos cursos. Todos os cursos tenderam a se realizar no menor tempo possível. E isso independentemente da vinculação administrativa da instituição, pois nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, também encontramos cursos curtos em instituições públicas, principalmente nos programas especiais.

Nos cursos de Pedagogia pesquisados, a autora mostra que 76% apresentaram carga horária inferior a 3200 horas e muitos cursos tinham até menos de 2800 horas – ao contrário do Normal Superior, cujo limite mínimo era esse. Mesmo as Universidades, defendidas pelos estudiosos como local privilegiado da formação profissional, agregando ensino, pesquisa e extensão, estavam se rendendo à formação aligeirada, assimilando uma concepção pragmática de formação. E com viés lucrativo, porque não? Campos (2004) mostra que instituições públicas também promoveram cursos com pagamento de mensalidades dos alunos.

Na ânsia de “atender ao mercado” e pela indefinição de sua identidade, a pedagogia ainda oferecia, além das habilitações para a docência, uma grande variedade de outras habilitações, incluindo a *Pedagogia Empresarial*, sobre a qual tratamos em nosso Mestrado (BOLDRIN, 2000). Campos (2004) questiona a opção das instituições públicas pelo Normal Superior em detrimento da Pedagogia, cogitando a hipótese de que essa escolha tenha sido motivada pela confusão entre necessidade emergente de formação e formação de emergência, implicando riscos para a qualidade da formação realizada.

A Pedagogia, destituída oficialmente de sua vocação para a formação de professores, restringido seu campo de atuação à formação de pedagogos ou “especialistas”, provocou baixa procura pelo curso, inadimplência e evasão. O antigo fantasma da “falta de identidade” continuou a rondar o curso. Nota-se, de fato, que a Pedagogia teve, ao longo de sua trajetória, caráter eminentemente obscuro quanto à destinação e objetivo do profissional por ela formado, ressaltando-se a falta de mercado de trabalho claramente delimitado e a busca dos

---

<sup>49</sup> Como há cursos com habilitação para ambas as modalidades, o somatório supera 100%.

pedagogos por ampliar seus espaços profissionais, na maioria das vezes, já ocupados por outros, determinando concorrência constante e contestação quanto ao real valor do curso (BOLDRIN, 2000).

### **2.2.1. O curso de Pedagogia no Brasil: Em busca de identidade histórica.**

Para continuar o debate, considerando essa indefinição da Pedagogia, entendemos ser necessário apresentar uma síntese da sua história. O curso foi criado em 1939, para preparar professores para o ensino médio, num esquema conhecido como “3+1” em que primeiro se formava o Bacharel, como *Técnico em Educação* e um ano adicional de Didática formava os licenciados, mas sem campo profissional definido para ambos. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal retirou da pedagogia a exclusividade de docência nesse curso, permitindo ao pedagogo, como prêmio de consolação, lecionar filosofia, história e matemática. Em 1962, o curso teve sua existência ameaçada por uma proposta oficial de extinção, sob o argumento de falta de conteúdo próprio. Depois, em 1969, sob influência do tecnicismo que dominava o cenário educacional, passou-se a formar, por meio de habilitações (orientação, administração, supervisão e inspeção), especialistas para ocupar funções específicas nas escolas e no sistema de ensino<sup>50</sup> e permitiu-se que a Pedagogia preparasse professores para a escola primária, hoje anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1976, nova ameaça de extinção do curso, com um conjunto de indicações do Conselho Federal de Educação – CFE, nas quais se propunha desdobrar a Pedagogia em várias alternativas de cursos e/ou habilitações. Diante dessa proposta, aflorou-se o impasse da identidade do pedagogo, gerando discussões e polêmicas no meio acadêmico que levaram à interrupção do processo desencadeado pelo então CFE, sendo sustadas e devolvidas ao Conselho as Indicações propostas.

Nos anos 1980, cansados de esperar por atitudes positivas do poder público e influenciados pelo movimento de profissionalização docente, que entendia o professor como um trabalhador submetido às mesmas regras perversas do sistema capitalista, os educadores

---

<sup>50</sup> Na Reforma Universitária de 1968, Lei n° 5.540, foi estabelecido o preparo dos especialistas em Nível Superior. Em consequência, o Parecer CFE n° 252/1969 fixou o curso de Pedagogia, por meio das habilitações, como espaço dessa formação. Esse mesmo Parecer deu o direito ao licenciado em Pedagogia de exercer a função de professor primário, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, quem pode formar o professor primário tem condições de ser também professor primário.

tentaram, eles próprios, imprimir novos rumos à sua profissão, criando fóruns específicos para discutir o tema e formular uma política nacional de formação de professores.

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE foi criada em 1983, com a finalidade de acompanhar e dar continuidade ao processo de definição sobre a formação do professor no país. Elaborou-se uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a qual passou a se constituir em referência básica para o andamento das discussões em torno da Formação do Educador. Transformava-se a idéia do *Núcleo Comum* de estudos visando a problemática da educação brasileira na nova *Base Comum Nacional* dos cursos de formação de educadores, focando a preocupação no perfil do profissional a ser formado, de onde posteriormente surgiram as *Diretrizes Curriculares*, estabelecendo uma certa autonomia às instituições de ensino para a estruturação curricular de seus cursos. No tocante à Pedagogia, a proposta focava a formação do professor das matérias pedagógicas, deixando a opção para existência, em sua organização, de *áreas de concentração* ou *campos de estudo*, em função dos projetos educativos de cada instituição. Uma dessas áreas era a pré-escola, naquela época entendida como a educação de crianças de cinco e seis anos de idade. Nascia o princípio de que a docência deve ser a base da formação de todo profissional da educação e ganhava espaço a proposta de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a pré-escola em Nível Superior – implicando na reformulação dos Cursos de Pedagogia, que seriam responsáveis por essa formação.

A UFG, num movimento pioneiro, optou, em 1984, pela docência como identidade do curso de Pedagogia e aboliu as habilitações de seu currículo, definiu o curso como licenciatura para formar professores das matérias pedagógicas do 2º grau (hoje Ensino Médio) e das séries iniciais do 1º grau (hoje Ensino Fundamental). Essa decisão estava alinhada com as teses defendidas pelo movimento docente, em especial o CONARCFE, tendo por bandeira evitar a fragmentação do trabalho na educação, a separação entre concepção do trabalho e sua realização.

Em Goiânia, durante a Conferência Brasileira de Educação – CBE, de 1986, cerca de 80% dos cursos de Pedagogia do país registraram o entendimento de que a missão da Pedagogia era formar os professores do país, em três habilitações: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (PAIVA, 2006). Aparecia de forma mais nítida a proposta de formar, na Pedagogia, o professor dos anos iniciais da Educação Básica.



Em 1990, foi fundada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que passou a lutar por uma base comum nacional que orientasse os cursos de formação de professores, tendo a docência como eixo central. Em 1996, a LDB e suas regulamentações posteriores, como vimos, quase puseram em marcha um novo processo de extinção do curso, criando uma concorrência desigual com o Normal Superior.

As entidades representativas do movimento docente<sup>51</sup>, apresentaram ao MEC em 1999 uma *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia*. Nesse ano, foi recusada proposta do Conselho Nacional de Educação, que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e Educação Infantil dos cursos de pedagogia e houve intensa mobilização contra o Decreto nº 3.276/1999, que dava exclusividade ao Normal Superior para a formar os professores dessas etapas educacionais.

Em 2001, o movimento docente reapresentou a proposta de Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Nela, defendiam a idéia de que onde o pedagogo atua, sempre e inseparavelmente estará presente o ato de ensinar e de aprender, razão pela qual, a docência deveria ser a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (AGUIAR et al, 2006).

E aqui é importante abrir parêntese para abordar as duas principais concepções que dominam o debate atual sobre o papel da Pedagogia. A ANFOPE e outras entidades de classe defendem o trabalho pedagógico, compreendido como o ato educativo intencional, como eixo da formação do profissional da educação, formação esta que deve ser feita com base na docência e ocorrer dentro das Faculdades de Educação. Para a ANFOPE, o pedagogo é, antes de tudo, um educador (SILVA, 2003).

De outro lado estão professores como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e outros, que defendem um curso específico para formar os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e uma estrutura integrada nas Faculdades de Educação, para formar os demais professores da Educação Básica, restando ao curso de Pedagogia a missão de formar pedagogos, sendo estes, nessa concepção, pesquisadores e especialistas da educação, para atuar no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições, inclusive não escolares (LIBÂNEO, 1998). Para nós, o que está em jogo nessa proposta é a tese de separar a

---

<sup>51</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras.

formação de quem vai pensar a educação – os *pedagogos* – da formação de quem vai ensinar – *professores* da Educação Básica. Na Pedagogia, prevaleceria a fundamentação teórica, com preparação para a pesquisa. No curso para professores, ênfase nas habilidades e competências para a sala de aula.

Nossa posição, nesse debate, alinha-se com as propostas da ANFOPE. Acreditamos que o curso de Pedagogia deve, essencialmente, formar professores. Porém, nossa visão de professor abarca não apenas os conhecimentos básicos de habilidades para atuar em sala de aula. O professor, para nós, precisa ser um profissional capacitado tanto para a docência como para a pesquisa, para pensar a educação, para reconhecer as desigualdades sociais e as lutas de classe e assumir papel ativo no processo educativo intencional. Não concordamos com a separação entre concepção das práticas pedagógicas e execução do trabalho docente. Para nós, essas são faces da mesma moeda, e separá-las é perpetuar a divisão do trabalho já denunciada por Marx como fator de alienação do trabalhador. O professor não pode ser reduzido a um prático que aplica fórmulas prontas, um mero repassador de conhecimento. A educação não comporta um profissional tão restrito, se quisermos transformar a sociedade. Por isso defendemos a Pedagogia como espaço de formação inicial dos professores da Educação Infantil. Defendemos para essa etapa educacional, profissionais com formação plena, capazes de *entender e transformar* o seu trabalho, não apenas executá-lo de forma pré-programada.

Feito esse debate e explicitadas nossas posições, vejamos o que aconteceu com a Pedagogia na gestão do Governo Lula. No fim de 2003, o Conselho Nacional de Educação - CNE propôs fundir todos os dispositivos legais sobre formação de professores, em três possibilidades, dentro da Pedagogia: docência dos anos iniciais da Educação Básica, especialistas escolares e Bacharel com outras habilitações. A ANFOPE foi radicalmente contra e sua mobilização, juntamente com outras entidades do movimento docente, fez o CNE recuar. Em março de 2005, nova proposta oficial foi apresentada, limitando a pedagogia a preparar professores apenas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, remetendo a formação de especialistas para a pós-graduação *lato sensu*. O CNE tentou encerrar a discussão em dezembro de 2005 com o Parecer CNE/CP nº 05/2005, em que propunha como escopo da Pedagogia a formação para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos. A preparação de especialistas, de que trata do art. 64 da LDB, ficaria de fora. Esse artigo estabelece que

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Houve pressão das entidades de classe e manteve-se aberto o debate. Em fevereiro, o Parecer CNE/CP nº 03/2006 e depois, em maio, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, instituíram finalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso de Pedagogia. Mantiveram-se as premissas do Parecer anterior, com a ressalva explícita que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações da Educação Básica, procurando dirimir dúvidas sobre o atendimento ao art. 64 da LDB. Também estabeleceu que essa formação profissional (para atuar como *especialista da educação*) poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

A decisão do CNE, de pôr fim à discussão sobre as DCN da Pedagogia, aprovando-as e homologando-as, pareceu-nos mais uma demonstração de cansaço do que o fim bem sucedido de uma discussão histórica, pois pela forma como foram aprovadas, transferiu-se para a sociedade o ônus da decisão e o rumo que a formação de professores irá tomar. Portanto, é um equívoco pensar que as discussões em torno das DCN chegaram ao fim. Se houve avanços ou recuos nas decisões, o tempo dirá (PAIVA, 2006, p. 12).

Essas Diretrizes alteram o sistema de formação de professores, imprimindo mudanças mais parecidas com as propostas da ANFOPE, revelando capacidade maior de influência dessa entidade nas decisões do Ministério da Educação. Com as Diretrizes, o curso de Pedagogia passa a ser oficialmente espaço de formação inicial da Educação Infantil. Mas embora a indefinição possa ter, aparentemente, se desfeito, a polêmica na área continua. Vejamos duas posições contraditórias sobre as Diretrizes, demonstrando que a indefinição e a polêmica ainda estão presentes no debate nacional.

Libâneo (2006) critica a norma. Em seu artigo recente, “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, apresenta inconsistências terminológicas e imprecisões normativas. Questiona, por exemplo, o artigo segundo o qual todos os cursos “a serem criados” deverão ser estruturados com base na Resolução. O dispositivo não esclarece como ficam os cursos Normais Superiores existentes. Se a interpretação valer para todos, esses cursos deverão adequar o currículo e, por conseqüência, o projeto pedagógico. Mas o Normal Superior tem duração mínima de 2.800h e a Pedagogia, pelas Diretrizes, 3.200h. Como acomodar essas diferenças, se ambos objetivam habilitar para atuação nos anos iniciais da Educação Básica?

Nesse texto, Libâneo (2006, p. 849) procura recuperar suas idéias de formar professores e pedagogos em cursos ou momentos distintos. Para isso, além de revelar inconsistências teórico-epistemológicas da Resolução, que ele chama de “equivoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área”, busca apoio em diversos autores e correntes teóricas para reforçar sua tese de que não se poderia ter reduzido - como, na sua opinião, ocorreu - o curso de Pedagogia a uma licenciatura dos primeiros anos da Educação Básica. Entre as conseqüências graves para a formação profissional, provocadas pela ambigüidade e imprecisões conceituais da Resolução estariam, segundo o autor: um currículo inchado, fragmentado e aligeirado, fragilizando a formação profissional. Para Libâneo, qualidade da formação somente se alcançará com a separação de atribuições e currículos: ou se forma bem o professor ou se forma bem o especialista.

Na contra-mão dessa visão, as entidades de classe dos professores (AGUIAR et al, 2006), consideram as Diretrizes da Pedagogia uma vitória da categoria, depois de tantas lutas para ver o curso finalmente assumir uma identidade própria. Para as entidades, as Diretrizes ampliaram o sentido da docência, articulada, agora, à idéia de *trabalho pedagógico*, desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Para essas entidades, o fim das “habilitações”, integrando a gestão escolar ao currículo-base do curso, representou avanço, superando as concepções vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

Assim, chegamos a 2007, uma década depois da LDB, com outra perspectiva para a formação de professores da Educação Infantil. Durante esse período, passamos por interpretações equivocadas, concorrências e sobreposições de cursos de formação inicial, criação dos mais diversos tipos de instituições e formatos de cursos para atender à demanda crescente e convivemos com experiências e regulamentações imprecisas, que levaram a dúvidas sobre a qualidade e efetividade da formação oferecida. As Diretrizes da Pedagogia, para nós, são um alento, pois concordamos com a ANFOPE e acreditamos que a Pedagogia é o espaço privilegiado em que devem ser formados os professores para a Educação Infantil, dada a tradição histórica desse curso, suas prerrogativas de carga horária, articulação teoria e prática e estímulo à pesquisa.

Mas a Pedagogia ainda tem um longo caminho a trilhar para tornar-se o agente formador dotado da especificidade que a Educação Infantil demanda. Como exemplo dessa distância entre a realidade e a necessidade, citamos os resultados da pesquisa de Silva (2003), a qual demonstrou que os cursos de Pedagogia têm, aos poucos, buscado introduzir em suas matrizes curriculares conhecimentos sobre o trabalho com crianças pequenas, que procure

respeitar as especificidades das crianças, levando em conta aspectos peculiares como: jornada integral; cuidados com o corpo; características próprias da faixa etária, inclusive dos bebês; importância do lúdico e das brincadeiras espontâneas; as múltiplas e diversas linguagens infantis; a importância do envolvimento familiar. Embora já exista tendência à incorporação desses temas nos cursos de Pedagogia, as iniciativas ainda são limitadas. Mesmo com a indefinição legal e com as tentativas de dar exclusividade ao Normal Superior, a Pedagogia tem sido um espaço extremamente importante para a formação de professores da Educação Infantil, ainda que, em geral, com prioridade para a pré-escola; a criança e a infância são temas que começam a ocupar espaço nos cursos.

Como adverte Kramer (2006) dar à Pedagogia a prerrogativa de formar professores para a Educação Infantil não resolve o problema, mas coloca-o no centro da cena. “Não é o fim, mas o início, porque muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas”. Segundo a autora, apesar dos dez anos de LDB, muitos pedagogos não sabem lidar com crianças e outro tanto de pesquisadores e professores universitários ainda estranham a relação da Pedagogia com fraldas, corpo, bebês, ainda se perguntando, com frequência, por mais incrível que pareça: “A educação infantil é etapa da Educação Básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” (KRAMER, 2006, p. 808).

A esperança, portanto, renova-se, mas com a cautela que a situação exige. Há uma janela aberta para a perspectiva de que a *pedagogia da infância* se fundamente, se estruture e dê frutos. E que os cursos, daqui para frente, tenham mais condições de oferecer ao profissional, em sua formação inicial, elementos para dotá-lo de conhecimentos necessários ao trabalho com as crianças pequenas, mas, sobretudo, que ele saia dos bancos escolares com o desejo de aprender ainda mais, pesquisar mais, respeitar as diferenças, valorizar a curiosidade e criatividade infantil, questionar os paradigmas, os dogmas, as regras impostas. Que o professor, possa, enfim, romper com o modelo alienante de formação e tornar-se onilateral, pleno, capaz de entender o real sentido do seu trabalho docente e evitar que se ele reduza à execução de receitas prontas, preparadas por alguém de fora do cotidiano da Educação Infantil. Nas palavras de Kramer:

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de Ensino Fundamental sem formação nem em Nível Médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da Educação Básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar

formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis. (KRAMER, 2006: 807)

É importante saber que romper com o trabalho alienante, ampliar as possibilidades de crescer como professor e ser humano, tornar-se um profissional verdadeiramente consciente, não se resume à formação inicial. Formar profissionais da educação conhecedores de seu papel de acordo com a realidade histórica e capazes de verdadeiramente desempenhar esse papel depende, também, da valorização do magistério como política pública, contemplando sólida formação inicial – que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico e a análise crítica da realidade educacional –, condições dignas de trabalho, salário e carreira e a garantia do direito dos professores à formação continuada, sob responsabilidade do Estado e das instituições contratantes. Abordaremos, a seguir, este último aspecto.

#### **2.4. A formação continuada em Educação Infantil: Para que, para quem?**

Os seres humanos levaram milhares de anos para dar nome a todas as plantas e animais da criação, e ainda não terminamos essa tarefa. Uma vida inteira parece um tempo bem curto para se aprender todos esses nomes.

*(Ei, tem alguém aí?, de Jostein Gaarder)*

“Ei, tem alguém aí?”, de Jostein Gaarder, conta a história de um menino de oito anos, Joakim, e seu encontro com Mika, uma espécie de Pequeno Príncipe. Eles passam 24 horas juntos. E falam sobre muitas coisas importantes, inclusive sobre a grandiosidade da vida e, no meio desse diálogo, descobrem o princípio que rege a formação continuada: há sempre muito a aprender e mais conhecimento, mais *nomes paras as coisas* vão surgindo a cada momento. Viver, na verdade, é uma aventura de aprendizado.

Mas esse aprendizado tem muitas faces, muitas formas de acontecer ou de se limitar. E muitas intenções por trás de sua promoção, afinal, vivemos numa sociedade dominada pelo Capital e não pela inocência imaculada dos personagens das histórias infantis. A realidade, infelizmente, não é um conto de fadas.

Por isso, ao falarmos sobre formação continuada, gostaríamos de abordar um fenômeno particularmente importante para compreendermos as intenções subjacentes a esse conceito de aprendizado permanente que se faz tão presente em nossos dias. Nos referimos ao fenômeno da “desqualificação do trabalhador”, apresentado por Marx (1985). O discurso corrente da qualificação crescente do mundo do trabalho, da “sociedade do conhecimento” esconde, na verdade, um processo de deterioração do grau de domínio profissional

demandado para executar as funções laborais do mundo atual. E isso é um processo comum do modo de produção capitalista, essa estratégia de oferecer às classes trabalhadoras um discurso envolvente e convincente, enquanto seus verdadeiros interesses ficam ocultos, num movimento constante em busca de sua afirmação na estrutura político-econômico-social. Vamos conhecer melhor esse tema<sup>52</sup>.

O processo constante de reestruturação e acomodação do capitalismo impõe um fenômeno permanente de desqualificação do trabalhador, cujos conhecimentos ficam obsoletos com as novas demandas do mercado de trabalho (RODRIGUEZ, 2003). Marx (1985) fala sobre esse processo como algo inerente ao desenvolvimento industrial do capital. Para ele, a qualificação do trabalhador se subordina ao processo de aumento de produtividade, para que se produza mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo, intensificando a criação de mais-valia. A desqualificação do trabalhador vem com a substituição reiterada dos operários por máquinas, que podem cada vez mais ser operadas por mão-de-obra não qualificada. A *nova* qualificação, nesse caso, tem aparente superioridade sobre a anterior, mas a operação de equipamento tecnologicamente avançado passa a ser cada vez mais automatizado e requer cada vez menos acesso a saberes estruturantes, bastando a capacitação em forma de adestramento, treinamento, para o controle de certos aspectos da operação.

Desse modo, a ciência e a tecnologia desenvolvida pelo e para o sistema capitalista, constituem-se na expropriação do conhecimento do trabalhador. Cria-se uma pequena classe de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o conhecimento sobre o processo de trabalho e também uma enorme e infindável classe de trabalhadores desqualificados que nada sabem e dominam sobre o seu trabalho, que só serve para gerar lucro para o patrão. Além disso, o movimento incessante do capital leva ao aumento da separação entre criar e fazer, levando à perda constante e crescente de autonomia do trabalhador e à sua alienação. A qualificação torna-se, na verdade, pseudo-qualificação.

Esse mesmo processo de qualificação/desqualificação se manifesta na formação dos professores. Desde o final dos anos 1970, vem se formando espaço de discussão e pesquisa sobre a profissão docente, especialmente influenciada pelas análises de caráter marxista. Esses estudos buscavam entender e demonstrar que o professor, sendo um trabalhador,

---

<sup>52</sup> Aqui fazemos apenas uma exposição bastante sintética desse processo. Tratamos disso com mais profundidade em nossa pesquisa de Mestrado (BOLDRIN, 2000).

também sofria os mesmos processos de proletarização e alienação. A alienação, nesse caso, vinha da crescente adoção de formas de trabalho fragmentadas no interior da escola, reduzindo o trabalho do professor à execução de tarefas pré-programadas, à aplicação de receitas, manuais. Um processo de *desprofissionalização* docente (ENGUIITA, 1991).

Essa alienação dos professores é marcada pela ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. Apenas reproduzir mecanicamente uma fórmula pronta tira do professor a possibilidade de crescer. Ele perde a capacidade de entender a razão do seu trabalho, ficando refém da manutenção de sua sobrevivência.

Arce (2001a) traça paralelo entre a difusão, no Brasil, da relevância e aparente centralidade que a educação permanente alcança, em especial nos documentos oficiais, e o relatório da Unesco, de Jacques Delors – “*Educação – um tesouro a descobrir*”, de 1996. Neste é atribuída à educação a tarefa de descobrir talentos, revelar potencialidades, mas a realização ou utilização desses talentos e potencialidades é responsabilidade do indivíduo; a escola tem a missão apenas de despertar, fazer nascer essa característica individual de busca do próprio conhecimento, difundindo-se, com isso, o conceito de educação permanente, na qual o fundamental é *aprender a aprender*.

Os quatro pilares da educação apresentados por Delors – *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser* – retiram o conteúdo da aprendizagem, reduzida à instrumentalização, transmissão de informações. Os livros e manuais passam a ser a fonte de conhecimento para os professores. E sua formação não precisa levar muito tempo, pois se gasta menos com formação rápida e o importante é fazer mais com menos recursos – essa lógica não leva em conta a qualidade e o real interesse pela educação, mas apenas resultados quantitativos. Desvendando o discurso Delors, podemos entender que, para a Unesco, *aprender fazendo*, em serviço, é suficiente para formar o professor nesse modelo de educação defendido pelas Nações Unidas. Travestida de analogia com o descobrimento de um tesouro, aparece a desqualificação profissional nas referências dos organismos internacionais. E como já vimos, as políticas públicas brasileiras são largamente influenciadas por esses organismos, cuja lógica de propostas se baseia na frieza calculista dos custos e resultados – para eles, não é necessário o professor intelectual capaz de entender e transformar a sua prática, fundamentado em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; bastam professores minimamente treinados e com interesse de aprender a



partir da sua prática cotidiana. Muito valor a atributos pessoais e pouco valor para a formação profissional

Na Educação Infantil, esse processo ambíguo de qualificação/desqualificação também está presente. Se, por um lado, o Governo cria patamares mínimos de formação para atuação em creches e pré-escolas, rompendo processo histórico de amadorismo, voluntarismo e a política do *laissez-faire*, por outro lado, cria-se opção de cursos aligeirados, desprovidos de bases teóricas consistentes e elementos que levem à reflexão crítica, como no caso do Normal Superior e da formação docente fora dos muros de instituições com preocupação real com a produção, disseminação e crítica do conhecimento. Não apenas permitiu-se discriminação com a primeira etapa da Educação Básica, ao se permitir a formação mínima em Nível Médio, mas privilegiou-se, para a formação do seu pessoal em Nível Superior, a forma mais fragilizada de organização acadêmica, a solução mais barata possível, com o Normal Superior e os ISE.

Assim, o aparente aumento da qualificação remete à perda da relação do trabalhador docente com a totalidade do seu processo de trabalho. A intenção é apenas instrumentalizá-lo para exercer suas atividades, representada pelo conceito de desenvolvimento de competências profissionais<sup>53</sup>, numa preocupação apenas com *o que fazer*, distanciado da idéia de *por que fazer*. Os cursos de formação continuada que se voltam apenas para a apropriação de novidades, de conhecimentos mais atualizados, também contribuem para essa pseudo-qualificação. O capitalismo exige, assim, ao longo de sua história, cada vez mais uma formação profissional acelerada e certos profissionais qualificados para se adaptar às novas e emergentes funções e desafios do mercado. Na educação, nas últimas três décadas, isso acabou se traduzindo por valores nas reformas ligadas aos discursos sobre educação permanente.

A educação permanente e a *Qualidade Total* na educação têm propósitos claros de privilegiar o ensino de habilidades necessárias ao capital no atual estágio de sua reestruturação produtiva, à medida que devem produzir indivíduos com capacidade de agir com eficácia, modelando neles a consciência requerida pela competitividade, onde tudo é um

---

<sup>53</sup> Autores como Frigotto (2001) e Ramos (2001) alertam que a concepção de *competências*, como tem sido tratada nas propostas oficiais para a formação, revelam uma redução da formação a treinamento, confundindo educação com informação e instrução, com a simples preparação para o trabalho. A motivação é puramente econômica, bem ao gosto do receituário neoliberal: treinar professores para seguir uma fórmula pronta é mais barato e rápido do que oferecer-lhes cursos onde se articula ensino crítico, análise e pesquisa da realidade.

ato de sobrevivência. O sistema de ensino deve formar individualidades dentro da lógica do sistema produtivo, numa prática pedagógica articulada aos interesses do capital (SOUZA JÚNIOR, 1996).

Os programas de formação continuada, infelizmente, na maior parte das vezes, pecam pelo direcionamento para a “reciclagem” ou “atualização”, sem uma visão que articule essa formação ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional das escolas. Essa formação, de acordo com Nóvoa (1992), tem que privilegiar, de forma articulada, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, considerando a perspectiva crítico-reflexiva, que dê autonomia ao professor para pensar a sua prática e não apenas executar as diretrizes decididas por outros, a esperar que lhe digam o que fazer. Almeida (2003) apresenta uma alternativa de como deveria ser a formação do professor para evitar o esvaziamento e a desqualificação profissional:

É preciso, então, pensar em cursos de formação inicial e continuada que dêem ao professor um embasamento consistente no seu percurso, que lhe permitam resignificar, com frequência, sua prática educativa. Essa formação deverá permitir o acesso à diversidade de teorias e métodos, de tal forma que o professor possa, na sua vivência, desenvolver sua capacidade de inventar, de criar novas metodologias. Isso é possível quando o professor busca realizar uma prática reflexiva, desenvolvida no confronto de aquisições acadêmicas e práticas com a realidade vivida (ALMEIDA, 2003, p 210).

Na Educação Infantil, mesmo com as enormes deficiências na formação inicial, frutos da história nebulosa da área, a formação continuada tem ganhado espaço. Kramer (2005) realizou pesquisa entre 1999 e 2004 com objetivo de analisar a formação dos profissionais da área. Nos relatos que ouviu das professoras entrevistadas, identificou uma frágil identidade profissional, mas ao mesmo tempo, percebeu uma defesa consistente da formação continuada, vista como espaço de instituição profissional, de construção de alternativas de formação. A pesquisadora mostra que “o compromisso com a formação parece tão intenso que, mesmo tendo de sair do seu município de origem, quase todas [as entrevistadas] têm Nível Superior ou pós-graduação (...)” (KRAMER, 2005, p 41-42).

Essa busca individual por novos conhecimentos emerge de um expressivo envolvimento pessoal, no qual a palavra ‘paixão’ aparece para caracterizar a ligação com a educação, as crianças e o trabalho. “A paixão aparece, assim, como um vínculo e se baseia em respeito e na busca pelo conhecimento” (KRAMER, 2005, p. 47). O amor explica a dedicação a uma profissão ainda não construída e cheia de obstáculos. A autora argumenta que essa ênfase no engajamento profissional, esse entusiasmo apaixonado das professoras é uma

característica que parece constituir a própria identidade da profissional de Educação Infantil. Há, porém, um caráter ideológico e contraditório que precisa ser desvendado por trás dessa idéia de “paixão” e “vocação” que move os profissionais da Educação Infantil. É interesse das políticas neoliberais manter e incentivar essa concepção, transformando em *emocional* aquilo que é, de fato, do campo profissional e do mundo do Trabalho. Enquanto os próprios professores se sentirem responsáveis pela sua formação, pelo “amor à profissão” e por pressões do mercado, o Estado se esquivava dessa responsabilidade e diminuiu os custos públicos com o sistema educacional.

A formação continuada do professor é um **direito** definido na LDB/1996, e como tal, deveria ser responsabilidade do poder público oferecer oportunidades estruturadas e orgânicas de formação, que garantissem a efetiva apropriação de conhecimentos e maior reflexão sobre a realidade da prática docente, que oportunizassem a construção, pelos próprios professores, de teorias adequadas à sua prática e nas quais realmente acreditem. Mas não é isso que acontece, porque as iniciativas oficiais ficam limitadas a cursos rápidos, palestras, seminários e – sobretudo – à disseminação das diretrizes e referenciais do MEC, a assimilação de receituários pré-fabricados. Com isso, cursos com mais qualidade são buscados por mobilização, em geral, dos próprios professores, como no caso da pós-graduação, que, para nós, constituiu-se o espaço privilegiado da formação continuada sólida e transformadora.

### **2.3.1. A polissemia do conceito de formação continuada.**

A formação continuada de professores é um conceito carregado de sentidos e interpretações. Não há definição objetiva na legislação ou na literatura sobre o que vem a ser formação continuada, valendo, na prática, um emaranhado de possibilidades, incluindo, infelizmente, idéias de que vale qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e outros nomes genéricos. Sob o discurso da valorização da formação continuada, poder público e iniciativa privada aproveitam-se para tornar tão elástica a sua abrangência que essa expressão se banaliza, perde a força que deve ter.

Há muitas formas de aprendizado e aquisição de conhecimentos ao longo da vida. Genericamente, tudo pode ser chamado de formação continuada. Mas, para nós, sobretudo na área da docência e do trabalho com educação, esse conceito está ligado ao aprofundamento de estudos, a pesquisa, a revisão e renovação de conhecimentos, que levam a mudanças na forma

de pensar e de agir. A formação inicial dá as bases essenciais para o exercício profissional. A formação continuada consolida e aprimora, renova, reconstrói.

Zibetti (1999) analisou um projeto de formação continuada na Educação Infantil em município do interior de Rondônia, verificando a contribuição que esse tipo de formação trouxe ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica. As conclusões da autora sugerem que os projetos de formação continuada podem desenvolver, na Educação Infantil, o papel de municiar os profissionais já habilitados (formados em Nível Médio ou Superior), mas desprovidos de conhecimentos específicos sobre a educação da criança pequena. As professoras entrevistadas pela autora não se sentiam preparadas para atuar profissionalmente após terem concluído os cursos de formação inicial. Afirmaram ter aprendido a fazer, fazendo, formando-se na prática cotidiana, sem suporte teórico, construindo suas práticas pedagógicas e concepções sobre elas baseadas em modelos existentes há muito tempo em nossas escolas. Essa discussão também é abordada por Barbosa *et al* (2005), que demonstram as ambigüidades nas concepções de professoras de Goiânia sobre a criança, entendida como “cidadã”, mas carregada de “carências”, numa visão negativa que nega sua cidadania. A falta de suporte teórico adequado, nesse caso, favorece a construção desses conceitos ambíguos, oriundos da experiência do próprio professor em sua infância e da sua prática pedagógica tradicional.

A modalidade *em serviço* tem sido o alvo da maior parte dos estudos sobre a formação continuada. Ainda que a escola possa ser defendida como o espaço em que o professor pode aliar formação e prática docente e a formação em serviço seja uma modalidade importante de atualização profissional, é preciso rebater a idéia equivocada de que a escola é o único *locus* da verdadeira educação continuada do professor. Há outros contextos formativos importantes, como as lutas democráticas e sindicais, vida familiar, momentos de lazer. A Universidade, para nós, tem papel preponderante na formação continuada de qualidade.

Não queremos, entretanto, diminuir o valor da formação continuada em serviço. Concordamos com Brzezinski (2001, p. 75), para quem cabe à escola

buscar condições para qualificar melhor seus profissionais. A prescrição em lei de formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de profissionais em situação de trabalho. Essa modalidade de qualificação que não retira o professor de seu *locus* profissional coincide com as preocupações já mencionadas por Alarcão sobre a escola que está em permanente avaliação e formação: a escola reflexiva e qualificante onde professores ensinam e aprendem.

O que a autora defende é um conceito de escola voltada para a formação de um tipo de professor que se tornou uma espécie de ícone da literatura e das práticas pedagógicas atuais: o *professor reflexivo* e, por analogia, a escola reflexiva, que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Esse conceito, entretanto, precisa ser mais bem estudado, a fim de evitar um reducionismo inadequado na sua compreensão.

Circulam entre nós diversos discursos do que seja um professor reflexivo. E não raro, encontramos contradições nesses discursos. O mundo acadêmico e o movimento docente vêm propondo a formação reflexiva há algum tempo<sup>54</sup>, mas as políticas públicas têm incorporado esse conceito de forma distorcida, apenas como aumento da autonomia do indivíduo, como forma de transferir ao próprio professor a tarefa de formar-se, reduzindo custos da formação oficial. Com isso, muitas das idéias sobre a formação reflexiva podem estar se reduzindo a simples métodos e aspectos formais da reflexão, ou simples propaganda governamental, quando ela, na verdade, abrange um conceito muito maior, inclusive de caráter político. Nesse caso, é preciso enfatizar que a reflexão política deve envolver compromisso com a luta por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

É preciso, por isso, assumir a idéia de professor reflexivo em todos os seus contornos políticos, sociais e econômicos e todas as transformações sociais que ela implica. Libâneo (2002), caracterizando a reflexão, nos apresenta quatro fases de seu processo: (1) *descrição*: o que estou fazendo? (2) *informação*: que significado tem o que faço? (3) *confrontação*: como cheguei a ser ou agir desta maneira? (4) *reconstrução*: como poderia fazer as coisas de um modo diferente? Para nós, há duas outras fases que complementam o processo de reflexão: (5) *vinculação*: para quem estou fazendo e para quem farei meu trabalho? (6) *posição*: que tipo de sociedade e que tipo de Homem defendo? Dessa forma, entendemos que o processo de reflexão necessariamente deve assumir caráter de mudança real, aliado a uma tomada de posição consciente do professor sobre o seu papel social e sobre como agir para que esse papel seja bem representado.

Para chegar a essa reflexão que realmente mude a sua prática, o professor precisa ser mais que aplicador de fórmulas prontas, mais que mero reprodutor de tarefas de manuais e livros didáticos. Postura crítica sobre suas próprias experiências é o que precisa ter o professor reflexivo no qual acreditamos. Ele não pode limitar-se ao conhecimento *repassado*

---

<sup>54</sup> Segundo Libâneo (2002), o termo reflexão apareceu no meio acadêmico brasileiro a partir do livro de Antônio Nóvoa, *Os professores e a sua formação*, de 1992.

por outros, mas deve poder construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Arce:

... a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001a, p 267).

É por isso que as iniciativas oficiais dos Governos, no sentido de buscar a formação continuada dos professores, vêm sendo alvo de críticas do movimento docente, pois na maior parte dos casos, os programas e ações oficiais são pensados e executados sem nenhuma participação dos professores, sem levar em conta suas reais condições e necessidades, realizados sob a forma de treinamento/capacitação, com forte tendência à racionalidade técnica. Esse tipo de formação pouco acrescenta ao profissional. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar e cursos emergenciais, seminários e palestras esporádicos, ações isoladas sem articulação com um projeto de formação continuada, não resultam em mudanças significativas na atuação profissional do professor. Não mudam sua prática pedagógica.

Esse tipo de iniciativa de formação, marcado por cursos rápidos e eventuais, sem eixo estratégico definido, sem articulação com um plano real de formação profissional, foi chamado por Candau (1997) de *modelo clássico* de formação continuada, concebido como *reciclagem, treinamento* ou *capacitação em serviço*, com foco no *repass*e de conhecimento atualizado. Outra tendência de formação continuada ela denomina de *modelo emergente*, no qual o conhecimento é tratado como construção histórica, permanente e inacabada. Reflexão-na-ação e sobre a ação caracterizam esse modelo, considerando o professor como protagonista e a realidade contextualizada como condição indispensável.

Pesquisa de Santos (2004) procurou identificar, no estado do Rio de Janeiro, quais as principais atividades desenvolvidas pelas universidades para a formação continuada de professores. Os resultados se encaixam mais no *modelo clássico* de Candau. Os dados revelaram uma grande variação de tipos de cursos, mas poucos por instituição – em média de três a cinco – sendo mais frequentes aqueles com cerca de 80 horas de duração, embora houvesse uma universidade pública oferecendo 19 cursos, variando de 14 a 78 horas.

Em meio aos papéis que parecem inerentes à universidade, espera-se que os acadêmicos ajam em função de produzir, publicar e popularizar o conhecimento que se orgulham em criar, contribuindo para uma sociedade que desfrute de autonomia intelectual e reflexão crítica sobre os valores que lhes são passados por meio dos diversos meios de produção e difusão de saberes. No entanto, **a mesma disposição para produzir conhecimento não orienta a realização de ações voltadas para a formação continuada.** Neste estudo, pelas opções de cursos encontradas, pode-se afirmar que são poucas as garantias de que os professores que são alvo dos programas de formação contínua terão ampliadas suas capacidades de manejar conhecimento (SANTOS, 2004, p 10 – grifo nosso).

A autora também verificou que não há, nas universidades, uma instância permanente e com objetivos próprios destinados à formação continuada. Cada curso se estrutura a partir de demandas externas, coordenado e planejado por equipes constituídas apenas para aquele curso. Não há articulação das funções de ensino, pesquisa e extensão, o que revela pouca ou nenhuma preocupação real com um processo de formação consistente e crítico.

Também não há, na maioria das universidades pesquisadas, um processo sistematizado de avaliação dos projetos. Mesmo assim, essas instituições declaram que os professores adquirem maior capacidade de reflexão sobre a prática, afirmação feita sem qualquer suporte científico, apenas uma “sensação empírica”, sem base para avaliar os resultados reais da formação oferecida para a prática profissional de quem frequentou o curso.

Sintetizando o problema: mesmo nas Universidades, espaços privilegiados de formação, onde se processa o ensino, a pesquisa e a extensão, não existem projetos consistentes de formação continuada de professores, que estructurem estratégias de ação coordenadas, integradas e com eixo epistemológico claro. As iniciativas existentes partem de demandas isoladas, de interesses específicos de algum curso ou parceria com o setor público. Não há participação dos alunos na construção dos projetos. Há um desafio, portanto, a ser vencido: conceber um processo de formação continuada de professores voltado para a autonomia profissional, a reflexão crítica, a transformação da prática em *práxis*, o desenvolvimento de profissionais conscientes.

### **2.3.2. Mais que cumprir programas é preciso reafirmar a profissionalização.**

Na Educação Infantil, a realidade da formação continuada é a mesma. Os professores não são ouvidos quando da definição dos projetos e suas necessidades específicas não são levadas em conta. Falta dar voz ao professores no processo de construção de projetos de formação continuada. Tornar os professores mais autônomos e críticos deveria ser o objetivo da formação continuada, mas ocorre, ao contrário, uma dependência a programas de formação

pré-concebidos por outros. Esse modelo foi historicamente construído a partir do caráter autoritário das políticas educacionais brasileiras, que nunca levaram em conta o trabalho coletivo, a gestão democrática e a definição de projetos que articulassem prática pedagógica e sólidas bases teóricas. Nesse contexto, vai se fortalecendo a política de projetos de formação continuada acabados, prontos, para *repassé* de conteúdos, que pouco contribuem para formação dos profissionais.

Almeida (2002), ao constatar essa fragilidade dos cursos de formação continuada na Educação Infantil, sugere mudanças. Propõe o desenvolvimento de estudos mais aprofundados, capazes de subsidiar discussões e análises críticas das diversas concepções teóricas pelos alunos, oportunizando contraposições entre pensadores e a compreensão de suas reais intenções no campo do conhecimento. Conclui a autora:

Ao oportunizarmos uma formação de qualidade aos professores, estaremos subsidiando-lhes na construção de suas práticas, tendo consciência das opções teórico-práticas que fazem, participando ativamente de um processo histórico social e, assim, libertando-se das amarras impostas pelas inseguranças originárias do desconhecimento de seu objeto de trabalho – a infância (ALMEIDA, 2002, p 13).

Mas nem só de formação vive o professor de Educação Infantil. Mesmo uma sólida formação continuada não vai garantir, sozinha, qualidade do processo educativo às crianças atendidas pelos professores. Isso porque há outros fatores muito importantes em jogo, ligados à profissionalização da área. Se não houver tempo para estudar, planejar, discutir, elaborar, implementar e avaliar a proposta pedagógica da instituição e envolver a comunidade familiar nesse contexto, salário decente, estrutura física mínima, adequada proporção de professor/crianças em sala, nenhuma formação, por melhor que ela seja, será capaz de suprir essas deficiências estruturais.

Outro fator importante a ser considerado na formação continuada é a visão histórico-social distorcida dos professores, que enfatizam a valorização da prática pedagógica e acham que já sabem suficientemente a teoria. Mazzeu (1998) aborda essa questão, explicando que a prática cotidiana do professor é movida pelo *senso comum pedagógico*, constituído de fragmentos de teorias, geralmente construído à base de clichês que vão se misturando no dia-a-dia da escola. Esse conhecimento em nível de senso comum cria uma sensação ilusória de que se domina a *teoria*. O professor, restrito ao cotidiano da sua prática, muitas vezes não percebe a necessidade de reflexão crítica e adquire certa aversão às teorias educacionais mais elaboradas, criando uma imagem negativa de que mais teoria é perda de tempo.



Pesquisa de Loiola (2005) verificou entre professoras de uma creche filantrópica de Fortaleza/CE essa “rejeição” e desprezo pela teoria. Teorias *pessoais*, que não são, necessariamente, teorias científicas, é que dão suporte aos argumentos e reflexões das professoras. Essas teorias pessoais se revestem de explicações fundadas na própria experiência.

Vimos que as professoras concebem suas intervenções em situações reais de prática com um propósito essencialmente pragmático. Seus julgamentos voltam-se para o agir em contexto e, em geral, em relação ao problema ou reação, atitude ou comportamento das crianças. **Quase todas as professoras manifestam pouco interesse pela teoria** como referência de apoio ou fundamento para a prática. Centram-se no agir, no fazer (LOIOLA, 2005, p. 10 - grifo nosso).

Não é raro, em nossa atividade docente, encontrar alunos que depreciam o valor da teoria, afirmando terem se formado na prática da sala de aula, no próprio exercício das atividades profissionais. Outros alunos questionam se a formação "teórica" que estão obtendo na graduação vai prepará-los adequadamente para traduzir a teoria em mudanças significativas na prática. Alguns se referem à sua formação, enquanto formação que se dá na prática, no cotidiano da interação com as crianças e com outros professores. Cremos que esse tipo de postura é fruto de projetos de formação baseados no repasse de conhecimento, na transferência pura e simples de conteúdos, que acabam se tornando espaços vazios para o professor/aluno, criando barreiras para que este reconheça no saber da teoria os desafios com os quais se depara no seu dia-a-dia. Na Educação Infantil, a situação é pior, porque a formação inicial não prepara adequadamente os professores para lidar com a criança pequena.

Cria-se um cenário contraditório: de um lado, professores “formados” na prática, mas que desejam a teoria para se sentirem mais firmes em suas ações, querendo aprofundar conhecimentos e, de outro, profissionais que dispõem da teoria, mas que não conseguem alterar sua prática. Para romper com essas contradições, a prática deve se transformar em *práxis*<sup>55</sup>, para se tornar prática pensada e refletida. E a teoria, nessa perspectiva, deve se fundamentar na produção de conhecimento dentro dos cursos e não apenas na reprodução de conceitos. No caso da Educação Infantil, a produção de conhecimento deve levar em conta a criança, enquanto sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação.

---

<sup>55</sup> Práxis é um conceito cunhado por Marx e se define como *a atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita de teoria*. Na práxis, é a prática que precisa da teoria para justificá-la (KONDER, 2001).

Em síntese, precisamos de um modelo de formação continuada concebido na direção oposta daquela defendida pelo ideário neoliberal, em que o professor é visto como um prático, que prescinde da teoria, o “balconista da pedagogia *fast food*”<sup>56</sup> Nas políticas neoliberais, formação continuada é sinônimo de reciclagem, treinamento, capacitação, atualização, que pouco ou nada acrescenta de real à capacidade do professor de refletir e mudar sua prática, de tornar essa prática em *práxis*. As teorias que discutimos aqui apontam na direção de uma formação continuada de professores em geral, e da Educação Infantil em particular, que considere esse professor protagonista da sua própria formação, intelectual dotado de poder para construir seu caminho e, articulando teoria e prática, moldar sua trajetória profissional.

Um caminho que oferece grande potencial para uma formação continuada reflexiva e crítica é o da pós-graduação *lato sensu*. A falta de regulamentação e a exploração indiscriminada do mercado desvirtuaram o cenário e geraram cursos de qualidade duvidosa, mas acreditamos nas possibilidades que a especialização representa, se houver critérios adequados de elaboração e realização de projetos e houver seriedade e compromisso das instituições que oferecem esse tipo de curso. Diferente das iniciativas esporádicas de curta duração, que pouco ou nada acrescentam, a especialização se apresenta como alternativa para o aprofundamento de conhecimentos em determinada área e pode protagonizar mudanças reais na prática profissional. Depende, essencialmente, do nível de participação que os alunos terão na construção do projeto do curso, o grau de engajamento dos professores do curso com a área de conhecimento envolvida, a preocupação real com a iniciação à pesquisa e ao pensamento crítico, entre outros aspectos. Pode até ser difícil, mas é possível.

### **2.3. A especialização como espaço privilegiado de formação continuada.**

A especialização está inserida no conjunto do Ensino Superior como pós-graduação, modalidade *lato sensu*. O MEC, porém, acena com a sua transformação em ramo oficial da *formação continuada*, restringindo a pós-graduação brasileira aos cursos de Mestrado e Doutorado, que hoje constituem a modalidade *stricto sensu*. Essa proposta do Ministério da Educação foi encaminhada ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006, por meio do Projeto de Lei nº 7.200/2006, chamado de Reforma Universitária. Enviado em regime de

---

<sup>56</sup> Emprestamos a expressão de Arce (2001a, p 262) para definir a tipo de professor que o neoliberalismo defende: um balconista, que entrega o que é pedido, sem questionar, seguindo as rotinas pré-estabelecidas, entregando, nesse caso, uma pedagogia *fast food*, como se o trabalho pedagógico fosse um sanduíche rápido, preparado sempre com as mesmas medidas, de acordo com a receita pronta e acabada, para ser consumido rapidamente.

urgência, pressões e críticas de várias entidades de classe do movimento educacional fizeram o Governo Federal recuar e pedir o cancelamento da urgência em 22 de agosto de 2006. Hoje o projeto está parado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, aguardando a criação de Subcomissão Especial para analisar o texto.

Não cabe aqui uma análise mais demorada desse projeto de Reforma Universitária, que trata de temas controversos e complexos como definições e forma de organização e as condições de funcionamento do sistema, a validade dos diplomas, a avaliação dos cursos e instituições, entre outros aspectos não menos importantes. Embora extremamente relevante para o país a discussão sobre o conjunto de alterações da Reforma, neste trabalho vamos nos limitar à proposta de considerar a pós-graduação *lato sensu* como curso de *formação continuada*.

Primeiro, é preciso estabelecer distinção de conceitos. Em nosso entendimento, qualquer curso de pós-graduação pode ser ou se tornar formação continuada, por se tratar de oportunidade – seguramente mais sólida – de complemento e aprofundamento de conhecimentos, de aprimoramento das capacidades de análise crítica e de pesquisa. Portanto, para nós, a especialização, assim como o Mestrado e o Doutorado constituem, todos, modalidades de formação continuada.

O que o Governo está propondo, entretanto, é institucionalizar uma modalidade específica de cursos que as Instituições de Ensino Superior podem oferecer, chamando essa modalidade de “formação continuada”. O texto do Projeto de Reforma Universitária propõe alterar o artigo 44 da LBD para o seguinte (BRASIL, PL 7200/2006):

Art. 44. A educação superior abrangerá:

I - ensino em cursos de graduação, compreendendo bacharelado, licenciatura e cursos de educação superior tecnológica, para candidatos que tenham concluído o ensino médio;

II - ensino em programas de pós-graduação **stricto sensu**, compreendendo cursos de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica ou profissional, reconhecidos pelas instâncias federais competentes e em funcionamento regular, para candidatos graduados que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;

III - pesquisa e produção intelectual;

IV - extensão em programas e atividades, para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior; e

V - formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior, abrangendo entre outros:

a) cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência; e

b) cursos em nível de pós-graduação **lato sensu** de aperfeiçoamento e de especialização

Entendemos que o principal objetivo do Governo é flexibilizar – ainda mais! – as regras para a pós-graduação *lato sensu* e transformá-la, de modalidade de **ensino** em **curso de formação continuada**. Isso porque a Constituição Federal garante o **ensino público gratuito** no artigo 206, inciso IV, da seguinte forma: Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Retirando a pós-graduação *lato sensu* do ramo de *ensino* e passando a compor a modalidade formação continuada, estão liberadas as Instituições Públicas de Ensino Superior a cobrar mensalidades, taxas e outras formas de remuneração em cursos de especialização.

A discussão sobre a gratuidade ou não da especialização está na ordem do dia. Abra um jornal, preste atenção aos *out-doors* da cidade e verá várias opções de cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições públicas. Na maior parte, são cobradas mensalidades. Muitas são gerenciadas pelas fundações de apoio. O espaço físico é público, os professores são servidores públicos, mas o curso é pago. Diante do estrangulamento orçamentário que vivem essas instituições, o próprio Governo as empurra para o mercado, na busca por mais recursos. O Conselho Nacional de Educação - CNE, consultado sobre a gratuidade das especializações em instituições públicas, entendeu que elas podem cobrar, com o argumento de que, por conferir *certificado* e não *diploma*, a pós-graduação *lato sensu* não configura atividade de ensino regular. É uma interpretação elástica dos princípios constitucionais. Por analogia, as instituições públicas poderiam, também, cobrar pelos cursos de Ensino Médio, que conferem *certificado de conclusão*. Não estamos advogando a cobrança, estamos demonstrando as controvérsias dessa interpretação.

O fato é que não concordamos com essa mudança. Não apenas por defender o ensino público gratuito em todo o seu amplo leque de possibilidades, conforme a Constituição garantiu, mas, também, porque entendemos que o Governo está tentando restringir o conceito de *formação continuada*, excluindo o Mestrado e o Doutorado. Para nós, todas as atividades que se processam após a formação inicial, são atividades de formação continuada. O próprio MEC reconhece isso, numa publicação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de 2005 – nesse texto, analisando o inciso. III do art. 63 da LDB, que exige as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, conjugado com o inciso II do art. 67, no qual é exigido “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, o MEC entende que “tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, **incluindo os**

**cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.**” (BRASIL/MEC/SEB, 2005, p 14 – grifo nosso). A pós-graduação *lato sensu* é representante, sim, da formação continuada, assim como a pós-graduação *stricto sensu*. Não pode o Governo, sob a intenção velada de permitir a liberdade total de cobrança da modalidade *lato sensu*, excluí-la das responsabilidades de ensino das instituições de Ensino Superior.

De forma parecida pensam os professores universitários. Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES, a Reforma Universitária defendida pelo Governo descaracteriza a formação continuada, restringindo-a a aspectos meramente instrumentais, principalmente como qualificação profissional; retira do Estado a responsabilidade por essa etapa da educação e abre o precedente para cobrança de taxas diversas sobre o que deveria ser direito de todo cidadão. Além disso, a entidade denuncia a separação equivocada da extensão do ensino de graduação e pós-graduação (ANDES, 2007).

Para o setor privado, a mudança seria interessante. Poderia continuar chamando de pós-graduação os cursos de MBA<sup>57</sup> e especialização, com a possibilidade de aumentar ainda mais a falta de regulação e controle do setor, reduzindo as exigências de titulação do corpo docente, a carga horária, os pressupostos de qualidade. Como a demanda por esse tipo de curso só tem crescido, o mercado se tornaria ainda mais flexível e livre. A qualidade, nesse cenário, é a última das bandeiras a ser levantada. Primeiro o lucro, depois, o resto.

Por tudo isso, a especialização é pós-graduação e também formação continuada. Alinhada com o Mestrado e o Doutorado, no mesmo nível educacional e com as mesmas prerrogativas de regulamentação, controle e supervisão governamental. É um espaço, certamente, privilegiado para se processar a formação continuada, em especial para os profissionais da educação. Os cursos de especialização, com carga horária mínima de 360h, podem se converter, se bem conduzidos, em ótimas oportunidades de os professores aprofundarem seus estudos em áreas específicas, iniciarem contato com métodos de pesquisa e conduzirem, eles próprios, participação efetiva na sua formação, ampliando seus horizontes formativos e refletindo sobre a sua prática, para torná-la práxis.

O problema, porém, é que o cenário da pós *lato sensu* no país não é dos mais animadores para quem espera de um desses cursos uma janela para a verdadeira formação

---

<sup>57</sup> *Master Business Administration*, um formato de curso copiado do modelo americano, incorporado pela legislação brasileira à modalidade *lato sensu* de pós-graduação.

continuada. A pós-graduação no Brasil, oficialmente estabelecida na década de 1960, teve sua explosão nos últimos anos como reflexo desse momento de evidência da educação permanente, flexibilização, atualização de conhecimentos, necessidade de qualificação pelo trabalhador para estar apto a enfrentar os reveses do mercado de trabalho, o desemprego estrutural e o aprender a se adaptar. Seduzidos pela centralidade que a educação adquire nos discursos do mercado e dos governos, os trabalhadores buscam, cada vez mais, por esforços pessoais, condições para se tornarem empregáveis, competitivos, por meio da educação. Nesse cenário, a graduação perde parte do seu valor histórico e a pós-graduação é vista como instrumento de diferenciação de currículo profissional para competir no mundo do trabalho.

Nesse contexto, podem deixar de ser importantes os fundamentos do curso, sua adequada estruturação, conteúdo e avaliação, para dar lugar a outros aspectos que as instituições relevam: o custo, o retorno financeiro, o apelo mercadológico. A educação permanente e a especialização constante criam um nicho de mercado crescente, cujos lucros podem ser medidos pela proliferação de entidades, instituições, verdadeira *indústria da especialização* espalhada por todo o país. E não há, até o momento, controle efetivo por parte dos órgãos reguladores do Estado sobre as instituições ou cursos *lato sensu*. Pode haver vazio de conteúdo, distanciamento da pesquisa e do desenvolvimento crítico do pensamento e isso somente será percebido se o aluno resolver questionar a estrutura do curso, o que será difícil, pois sabe-se que ele, geralmente, está ali para melhorar o seu currículo, aumentar suas chances no mercado de trabalho com ajuda do certificado, fazer jus a uma gratificação por qualificação, enfim, buscar estar apto a concorrer no mundo do capital monopolista, do desemprego em massa, da redução de cargos e salários, da *modernização* (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Apesar da significativa inserção dos cursos de especialização na formação continuada do país, a produção acadêmica sobre o tema é muito escassa. Encontramos apenas um estudo, em nível de Mestrado, tratando especificamente dessa questão, obra de Peixoto Filho (2004). O autor discute que os cursos de especialização, articulados com as redes oficiais de ensino, desde que essas conheçam as reais necessidades de seus profissionais, poderiam representar importante passo para a concretização de um projeto de formação continuada.

Nesse estudo, Peixoto Filho (2004) analisou a experiência de curso de especialização *lato sensu* em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Buscou compreender em que modelo esse curso vem

se expressando e se, enquanto formação continuada, articula-se à uma proposta orgânica ou apenas por demandas espontâneas. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar da expressiva demanda, a especialização *lato sensu* ocorre no interior da universidade de forma fragmentada, sem vínculo orgânico com os sistemas de ensino, mesmo que o debate crítico e a legislação vigente já apontem para sua realização de forma mais articulada. Os resultados apontam para a necessidade de reconceituá-la, recriá-la e aperfeiçoá-la, adaptando-a aos processos de aprendizagens articulados entre ensino, pesquisa e extensão, compatíveis com as exigências por enfoques globais e complexos de formação nos novos tempos.

## **2.5. Formação continuada em Goiás: Realidade e proposta.**

Como estamos fazendo uma abordagem sobre a realidade de Goiás, antes de passarmos ao capítulo que discute a pós-graduação, vamos fazer uma breve incursão no cenário da formação continuada nesse Estado. Oliveira, Rosa e Silva (2005) escreveram artigo para embasar a discussão e a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores, no âmbito da Faculdade de Educação da UFG. Esse texto será referencial para iniciarmos a discussão.

Os autores explicam que, em Goiás, não há uma política de formação continuada para professores, proposta pelas Universidades, Secretarias de Educação nem mesmo pelas escolas. Os cursos de formação em serviço oferecidos evidenciam, em geral, a falta de projeto político-pedagógico para dar sentido ao conjunto das atividades. Isso mostra que as Universidades devem mudar seu papel nesse processo, sair da posição de parceiras temporárias, para protagonizarem o debate e a construção de uma política de formação de professores.

O texto aborda os cursos oferecidos no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), na maior parte financiados com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Governo Federal, que geralmente acontecem aos finais de semana, exigindo do professor compromisso com a instituição além da sua carga horária normal, provocando-lhe insatisfação e desestímulo para estudar e refletir sobre suas práticas. Particularmente preocupante, nesses cursos, é a origem dos agentes formadores. Como as escolas têm que prestar contas dos valores gastos, contratam empresas com situação regular junto aos órgãos fiscais, criando-se uma rede de empresas de consultoria especializadas no ramo de ofertar cursos rápidos para escolas públicas. As empresas, em geral, têm algum tipo

de vínculo com professores de Instituições de Ensino Superior e fazem “ponte” entre estes e as escolas. A participação dos professores da escola no planejamento e definição da proposta do curso é praticamente nenhuma. Valem aqui, portanto, as mesmas críticas realizadas acima sobre a falta de participação ativa dos professores na construção da sua formação.

Os autores explicam que as instituições privadas são as principais responsáveis pela oferta de cursos postos à disposição da comunidade escolar, que escolhe o que é mais viável. “Todavia, como os recursos são parcos e demoram a chegar à escola, as demandas são alteradas, e os cursos de formação nem sempre atendem às reais necessidades dos professores e alunos” (OLIVEIRA, ROSA E SILVA, 2005, p 364). Falando sobre o papel da Universidade e das Faculdades de Educação nesse processo de formação continuada, os autores argumentam que a grande dificuldade enfrentada é a de articular a formação inicial com as experiências da prática docente, de modo a superar o senso comum e construir uma prática pedagógica refletida e, portanto, re-significada. Nesse contexto, argumentam que a Faculdade de Educação da UFG, vem implementando ao longo de sua história, projetos e ações, buscando contribuir com a formação inicial e continuada de professores das redes estadual e municipal de Goiás, com destaque para o convênio firmado com a Secretaria Municipal de Goiânia para a formação inicial de professores do quadro efetivo.

O texto apresenta proposta de um conjunto de professores preocupado com a criação de um projeto consistente e articulado de formação continuada no âmbito da Faculdade de Educação da UFG. O projeto não foi efetivamente implementado, o que lamentamos, pela importância que creditamos ao estabelecimento de políticas estruturadas e estruturantes de formação continuada, mas sua meta era bastante louvável: aprofundamento da formação docente oferecida pela faculdade e pela UFG em seus cursos de licenciatura. O Programa propunha-se a contribuir para a formação continuada de professores, tendo em vista vários fundamentos, entre eles: exercitar a crítica; aprofundar a articulação de todos os componentes curriculares; perceber a pesquisa como uma dimensão da formação e do desenvolvimento humanos; ampliar a autonomia intelectual e profissional dos professores.

Dentre as modalidades de cursos e atividades formativas propostas para serem oferecidas pela Faculdade de Educação da UFG, destacam-se: a) Cursos de capacitação; b) Cursos de extensão; c) Cursos de atualização. d) Cursos à distância; e) Cursos de especialização; f) Grupos de estudos avançados. Temos interesse especial pelos cursos de especialização, afinal, dois dos cursos pesquisados nesta tese foram organizados pela UFG.



Na proposta, a especialização se caracteriza pela “oferta de cursos que atendam às necessidades da comunidade, em conformidade com as condições e os interesses da faculdade, além de outros cursos organizados em razão das produções acadêmicas dos docentes” (OLIVEIRA, ROSA E SILVA, 2005, p. 368).

Verificamos que, assim como nós, os autores conceituaram a especialização como espaço privilegiado e importante de formação continuada, em nível de pós-graduação. Acrescentaríamos a esse projeto a articulação da especialização com o Mestrado e o Doutorado, a fim de que toda a pós-graduação e não apenas a modalidade *lato sensu* estivesse inserida no contexto do projeto de formação continuada de professores da UFG. Acreditamos que a pós-graduação *stricto sensu* constitui o espaço de excelência da formação continuada, assim como entendemos que as linhas de pesquisa dos cursos de Mestrado e Doutorado devem servir de eixo coordenador dos trabalhos de conclusão de curso da especialização, como forma de estimular a criação de conhecimento pelos professores, acerca de sua realidade concreta, na busca por transformação dessa realidade. Os cursos de especialização não podem ser pensados de forma isolada, apenas para suprir demanda temporária, sem vinculação com os programas *stricto sensu* da Universidade e sem articulação com projeto claro de formação docente.

Entre as diretrizes e linhas de ação propostas pelos professores da UFG, é relevante ressaltar a criação de uma coordenação de formação continuada de professores na Faculdade de Educação, tendo por princípio básico a gratuidade integral dos cursos para os professores e demais profissionais das escolas e dos sistemas públicos de ensino. Iniciativa afinada com os interesses reais da sociedade e com os princípios da Constituição, procurando garantir amplos direitos de acesso gratuito ao ensino de qualidade para os professores da rede pública. Dessa forma, vemos que na UFG existem profissionais preocupados em criar política de formação continuada de professores, buscando articular a formação inicial e as práticas cotidianas dos docentes. Não identificamos, porém, na proposta, detalhes sobre a participação dos alunos na construção dos projetos dos cursos – embora o projeto mencione o atendimento às demandas das escolas e da comunidade nas atividades de formação continuada, não fica clara a intenção de dar voz ativa aos professores a quem se destinam os cursos, antes da oferta dos cursos. Acreditamos que esse aspecto é muito importante para a construção de propostas formativas que sejam realmente relevantes para os professores.

Também, como já dissemos, não constatamos na proposta a vinculação clara da formação continuada com os cursos de mestrado e doutorado da Universidade, o que, para nós, tem especial relevância. Isso porque, entre os resultados de pesquisa sobre a especialização estavam a produção de monografias sobre variados temas que fogem ao núcleo central do curso e a ausência de articulação entre os programas de Mestrado e Doutorado e os cursos de especialização (PEIXOTO FILHO, 2004). Esse tipo de vinculação entre as linhas de pesquisa em nível *stricto sensu* e as pesquisas na pós-graduação *lato sensu*, para nós, são essenciais para a criação de cursos de especialização de solidez acadêmica concreta.

De qualquer forma, é louvável a iniciativa desse grupo de professores da Faculdade de Educação da UFG em construir uma política de formação continuada de professores, mas talvez seja possível acrescentar alguns elementos a essa política, com objetivo de garantir a oferta de cursos efetivamente voltados à formação de professores reflexivos, críticos e progressistas. Apesar de a LDB exigir que as instituições formativas mantenham programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, ainda é incipiente esse tipo de iniciativa em nossos espaços de Ensino Superior.

No próximo capítulo apresentaremos com mais detalhes uma análise da pós-graduação no Brasil por meio da legislação sobre o assunto, sua história no país e, mais especificamente, da modalidade *lato sensu*, procurando contextualizar o sistema de ensino sob o qual estão pautados os cursos de especialização em Educação Infantil que nos propomos pesquisar em Goiás.

## CAPÍTULO III

### **PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NO BRASIL: TERRA DE TODOS, TERRA DE NINGUÉM**

Estudante no Rio, vivi uma experiência que custei a entender. Meu professor de história do Brasil, em dia de prova, colocava dez questões na lousa e mandava a gente consultar toda a bibliografia pertinente, retirava-se da sala para fumar e ainda dizia: “Agora vocês se consultem e respondam”. Achávamos um barato, era o único professor que deixava colar. Custei a entender que era o único professor que ensinava a pesquisar.  
(Frei Betto, em “Diálogos criativos”)

Neste capítulo abordamos a história da pós-graduação no país, com objetivo de conhecer e entender seu processo de implantação e bases legais e realizar uma análise mais específica da modalidade *lato sensu*, de forma a compor o cenário do sistema de ensino sob o qual está estruturada a especialização em Educação Infantil.

#### **3.1 A pós-graduação no Brasil: Formação continuada por excelência.**

A expressão “pós-graduação” apareceu pela primeira vez na legislação brasileira no Estatuto da Universidade do Brasil, instituído pelo Decreto nº 21.231/1946. Nessa categoria, porém, não estavam incluídos os cursos de especialização e aperfeiçoamento, definidos sem clareza de requisitos para matrícula. Também não se enquadravam ali os cursos de doutorado. A formação de doutores não ocorria em cursos sistemáticos, e sim em doutorados de pesquisa, em algumas áreas da Universidade de São Paulo - USP e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, absolutamente insuficientes para prover as necessidades do país, o que gerava insatisfação com o modelo e o desempenho das instituições universitárias. Com a falta de professores pós-graduados, os critérios para preenchimento de vagas no Ensino Superior eram mais baseados em interesses políticos do que em exigências acadêmicas, gerando problemas à qualidade do ensino.

Nesse contexto, foi organizado o Movimento da Reforma Universitária, surgido nos anos 1950, capitaneado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, e que se estenderam pelos anos 1960, em busca de mudanças no quadro sócio-político-econômico. O Movimento propunha nova estrutura para a carreira de magistério, em conjunto com um sistema de pós-graduação que fornecesse o esperado desenvolvimento e melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Várias iniciativas começavam, então, a se consolidar na pós-graduação brasileira, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>58</sup> que desde a década de 1950, promovia cursos de aperfeiçoamento para o Magistério Superior, além de experiências de cursos sistemáticos de Mestrado baseados no modelo americano, que conferia os graus hierarquizados de Mestre (*master*) e de Doutor (*doctor*) e cuja estrutura e políticas educacionais eram defendidas como exemplo a ser adotado. Em 1953, a CAPES iniciou o seu “Programa Universitário”, a partir do qual foram contratados professores visitantes estrangeiros, realizadas atividades de intercâmbio e cooperação, concessão de bolsas de estudos e eventos científicos em diversos ramos do conhecimento. Nessas atividades, era preponderante a realização de cursos de especialização ou aperfeiçoamento para docentes universitários, principalmente em início de carreira (PILATI, 2006). Dados publicados em 1965, pela CAPES, contavam 96 cursos de pós-graduação entre Mestrados e Doutorados no país, além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização, alguns, inclusive, de caráter permanente (SILVA, 1997).

Com esse cenário de fundo, a LDB de 1961, Lei nº 4.024, conceituou a pós-graduação englobando Mestrado e Doutorado, mantendo em categoria distinta os cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão e “quaisquer outros” – abertos com os requisitos que viessem a ser exigidos, portanto, a especialização ainda não dependia da graduação para matrícula. Embora essa lei tenha representado avanço, estabelecendo um conjunto bem definido de diretrizes, manteve, também, indefinições e ambigüidades quanto à forma e às características dos cursos, em especial aos de especialização e aperfeiçoamento, dando margem a generalizações e dúvidas diversas. Essa indefinição só foi resolvida em 1965, quando o Conselho Federal de Educação – CFE, foi incumbido de definir e regulamentar a pós-graduação, criando a primeira legislação específica sobre a matéria.

### **3.1.1. Marco regulatório: Parecer CFE nº 977/1965.**

O Parecer CFE nº 977/1965, relatado por Newton Sucupira, estabeleceu o sistema de pós-graduação como um *instrumento de formação de professores* para elevar os níveis do Ensino Superior e como forma de estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, além de “assegurar treinamento eficaz”, tanto para pesquisadores, quanto para técnicos e trabalhadores

---

<sup>58</sup> Criada pelo Decreto nº 29.741/1951, com objetivo de garantir pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender o desenvolvimento do país. Tinha, portanto, a missão de preparar professores do ensino superior, especialistas e pesquisadores para atender o processo de desenvolvimento e industrialização.

intelectuais de alto padrão. Caracterizou os cursos em seus aspectos fundamentais, deixando claro que era necessário manter a flexibilidade, que considerava essencial a toda pós-graduação. Além disso, apontou como objetivo dos cursos a formação de profissionais qualificados para atender aos avanços da indústria brasileira e a importância desses programas para formar professores do Ensino Superior.

Dessa forma, contemplavam-se as concepções da época, segundo as quais a pós-graduação contribuiria substancialmente para o desenvolvimento nacional, devendo seguir os moldes da universidade norte-americana, que o Parecer considerava o lugar, por excelência, onde se fazia a pesquisa científica, promovia-se a alta cultura, treinavam-se os docentes dos cursos universitários (BRASIL/MEC/CFE, 1965). Ficaram estabelecidos, então, os princípios gerais do sistema de pós-graduação brasileiro, que não sofreram grandes mudanças até hoje:

- a) distinção entre pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- b) dois títulos acadêmicos hierarquizados, mestrado e doutorado, mas com autonomia de formação: o mestrado não é requisito obrigatório para consecução do doutorado, embora, na prática, acabe-se adotando essa vinculação na maioria dos casos;
- c) flexibilidade na composição dos programas individuais de estudo, estabelecendo um elenco de disciplinas eletivas;
- d) estruturação curricular em disciplinas ou matérias vinculadas a uma área de concentração e disciplinas complementares ou de “campo conexo”;
- e) divisão do programa de estudos em duas fases - a primeira com frequência a disciplinas e seminários e a segunda de pesquisa e redação da dissertação (domínio do tema e sistematização) ou tese (pesquisa que implique em real contribuição para o conhecimento do tema), sob a orientação de um professor qualificado para tanto;
- f) duração mínima e cargas de trabalho (número de créditos), permitindo maior flexibilidade na organização de programas individuais de estudo;
- g) rigorosa seleção intelectual dos candidatos, garantindo participação ativa do aluno, preferencialmente em tempo integral;
- h) coordenação central da pós-graduação, com exigência de credenciamento do curso para que os diplomas tenham validade em seus efeitos legais.

A distinção entre *lato* e *stricto sensu* teve origem na natureza e função dos dois tipos de cursos. O primeiro, mais flexível e responsável pela formação de público vinculado ao mercado de trabalho, tendo, em geral, caráter técnico, prático e profissional e sendo oferecido de forma esporádica, conforme a demanda do mercado; O segundo, de caráter acadêmico, de pesquisa e de cultura, voltado especificamente para a formação da comunidade científica e

compromissado com o avanço do conhecimento, constituindo atividades regulares e permanentes das universidades (SEVILLA, 1995; OLIVEIRA, 1995).

Para os cursos *lato sensu* o Parecer foi econômico, limitando-se à sua conceituação, enquanto os cursos em sentido estrito – Mestrado e Doutorado – mereceram ampla definição de princípios gerais que nortearam sua organização e funcionamento. Com receio de se permitir uma expansão indiscriminada e, por isso mesmo, tendente a tornar os cursos medíocres, o Parecer preocupou-se com a garantia de mecanismo de controle da pós-graduação *strito sensu*, determinando que os cursos fossem reconhecidos pelo CFE e oferecidos em Universidades, permitidas as exceções apenas em condições excepcionais, somente mediante autorização daquele Conselho. Não houve, porém, a mesma preocupação com o controle da especialização, que ficou sem definição de critérios de qualidade ou quaisquer outros parâmetros mínimos de organização. Começava, oficialmente, a histórica flexibilidade do setor de pós-graduação *lato sensu*.

No mesmo ano desse Parecer nasceu o primeiro programa de pós-graduação em Educação, na PUC-RJ. Em 1969, a PUC-SP repetiu a iniciativa. Começava a história da pesquisa educacional no país.

### **3.1.2. A implementação da pós-graduação: Do papel para a prática.**

Definido o modelo da pós-graduação brasileira, era hora de pensar na infra-estrutura e condições de implementação na prática, uma vez que as condições para o seu funcionamento eram precárias, como deixa claro o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Reforma Universitária - GTRU, de 1968, que revela dúvidas do Governo quanto à forma de desenvolver a pós-graduação em uma estrutura acadêmica deficitária, propondo o desenvolvimento de uma política nacional de pós-graduação que coordenasse esforços e mobilizasse recursos humanos e materiais (BRASIL, 1968). O Relatório propôs estruturar o sistema de pós-graduação concentrando recursos humanos e financeiros em determinadas áreas. Dessa perspectiva nasceram os “Centros Regionais de Pós-graduação”, instituídos pelo Decreto nº 63.343/1968, implementados em 1970. A idéia era otimizar os programas com a participação de todos os especialistas existentes na área geográfica do Centro Regional.

Acoplando a carreira do Magistério Superior à titulação acadêmica, a Reforma Universitária e o Estatuto do Magistério Superior – Leis nº 5.540 e 5.539, ambas de 1968 –

concederam novo fôlego à pós-graduação. Agora, eram os professores universitários que pressionavam por cursos de especialização, mestrado e doutorado, interessados nos títulos acadêmicos pela progressão funcional e incentivos salariais. Com a demanda crescente e a possibilidade de surgimento indiscriminado de cursos, foi publicado o Parecer CFE nº 77/1969, que criava o sistema e estabelecia as exigências para o credenciamento dos cursos, determinando indicadores para a formação de novos programas de pós-graduação com possibilidades de sucesso, o que objetivava conter propostas pouco sólidas. A idéia dos “Centros de Referência” não chegou a se consolidar, revogados em 1974, quando foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação - CNPG, com a incumbência de executar, coordenar e atualizar a política nacional do setor.

### **3.1.3. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação.**

Logo após sua criação, o CNPG elaborou I Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG**, para o período de 1975-79, que dava prioridade à capacitação de docentes das Universidades e à necessidade de integração das atividades de pós-graduação dentro da própria Universidade. Um dos principais resultados foi a implantação do Programa Institucional de Capacitação Docente – PICDT, de 1976, que concedia bolsas de estudos a professores de Universidades Federais para que se dedicassem integralmente ao Mestrado ou Doutorado, em instituições recomendadas pelo Programa. Proporcionou a criação de um sistema de avaliação dos cursos existentes, para analisar a qualidade dos programas oferecidos à comunidade científica.<sup>59</sup>

O **II PNPG** (1982-85), institucionalizou a avaliação na CAPES, com intuito de melhorar a qualidade dos programas e a racionalização dos investimentos no setor – antes a preocupação era a expansão das vagas e formados, agora, o foco era a qualidade da formação e das pesquisas realizadas. Já o **III PNPG** (1986-89) enfatizou a relação entre universidade, pós-graduação e o setor produtivo, em termos de fontes de recursos adicionais, aplicação das pesquisas e mobilização de estudos aplicados. Destacava o duplo papel da pós-graduação de formar recursos humanos e contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos (BRASIL, 1999). Evidenciou, também, preocupação com

---

<sup>59</sup> O modelo assumido pela Capes propunha orientar o investimento federal na formação de recursos humanos de alto nível, particularmente na distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos, subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação, bem como dotar o país de um sistema permanente de informações sobre esse nível de ensino.

a ausência de política de financiamento às universidades do interior, em especial as da região amazônica que, longe dos grandes centros, sofriam com a falta de apoio efetivo das agências financiadoras.

A década de 1990 foi incipiente em alterações no quadro de regulamentação do sistema. Relevante, em especial para a pós-graduação *lato sensu*, nesse período, foi a publicação da nova LDB, em 1996, que incorporou as mesmas diretrizes do Parecer CFE nº 977/1965, englobando na pós-graduação os cursos de especialização e aperfeiçoamento, ao invés de tratá-los como categoria à parte, como eram definidos na antiga LDB de 1961.

Somente no final de 2004, o Governo Federal lançou o **V PNPG (2005-2010)**<sup>60</sup>. Entre os objetivos estavam metas ambiciosas de formar 45.000 mestres e 16.000 doutores em 2010. Para ter idéia da magnitude dessa proposta, em 2003 foram titulados 27.000 mestres e 8.000 doutores, em números aproximados. Portanto, o Governo está propondo incrementos da ordem de 65% nos titulados por ano no Mestrado e 100% no Doutorado, em relação ao cenário de 2003. Ou seja, o Governo Lula estava propondo praticamente dobrar a capacidade de titulação em apenas 5 anos. Mesmo com esses objetivos ambiciosos, se atingirmos essa meta, estaremos apenas igualando os índices de titulação alcançados pela Coreia há dez anos atrás (BRASIL/MEC/CAPES, 2004). Muitos são os problemas que ainda precisam ser sanados para que o sistema de pós-graduação atinja as metas traçadas pelo V PNPG, em especial as diferenças regionais e a necessidade de melhorar a qualidade da produção científica.

Após 40 anos de pós-graduação em terras brasileiras, podemos afirmar que existe hoje um sistema consolidado, ao menos em termos de *stricto sensu*, que atingiu êxito significativo, com bons resultados. É inegável sua contribuição para a pesquisa, o estudo e a aquisição de conhecimento da realidade brasileira, assim como, também, o seu papel de indutora de qualificação de profissionais dos mais diferentes campos do saber e da tecnologia.

É conceito corrente a natureza da pós-graduação como *locus* de pesquisa e produção de conhecimento. A pesquisa científica é princípio, meio e fim da pós-graduação e deve ser prioridade dos pós-graduandos e seus professores. Produzir novo conhecimento, agregar valor

---

<sup>60</sup> O IV PNPG não chegou a ser publicado, mas, segundo a CAPES, existiu na forma de um processo coletivo de discussão. Para a CAPES, uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional impediram que o IV Plano fosse oficializado (BRASIL, 2004).



aos trabalhos já realizados, avançar conhecimento científico em determinada área: eis a finalidade do ensino/aprendizagem nesse nível educacional. Mesmo que o objetivo declarado de um programa de mestrado ou doutorado seja a qualificação do docente para o ensino superior ou do profissional em sua área de conhecimento, essa qualificação se processa por meio da pesquisa científica. Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la.

A expansão da pós-graduação qualifica o setor como o mais bem sucedido do sistema de ensino no país. Mas este não foi um processo gerado espontaneamente, sendo resultado de uma política deliberada do Estado. Conciliando tendências diversas, tais como as das escolas francesa e americana, o padrão desenvolvido no Brasil buscou fomentar a produção científica no interior das Instituições Superiores, ampliando e aperfeiçoando seus instrumentos de estímulos e controles. Porém, esse avanço não esconde as deficiências e lacunas do sistema. Durham (1996, p 15) afirma que as instituições priorizaram a modalidade *stricto sensu*, modelo claramente mais valorizado pelas políticas de governo e objeto de incentivos específicos. Para ela, o potencial da pós-graduação *lato sensu* ficou em “em segundo plano, refugiando-se em geral nas unidades de extensão universitária, sem recursos compatíveis com suas necessidades”, o que gerou um distanciamento de importantes e crescentes demandas sociais carentes de formação profissional.

Assim como a história da Educação Infantil e da Formação de seus professores, também a pós-graduação foi fortemente influenciada pelas condições sócio-político-econômicas que durante a sua história estiveram presentes no país, sofrendo alterações e mudanças segundo a ótica dos interesses dominantes, com intervenção principalmente dos Estados Unidos e seus modelos aplicados ao Brasil, conduzindo o sistema de ensino e pesquisa de acordo com as necessidades do modo capitalista de produção. Resgatadas as bases gerais da pós-graduação, passamos a enfatizar especificamente os cursos *lato sensu*, já que nosso objeto de estudo se insere nessa modalidade.

### **3.2. A pós-graduação *lato sensu*: A lógica exacerbada do *laissez-faire*.**

Embora a pós-graduação *stricto sensu* tenha se estabelecido sob específica legislação e regulamentação, tal fato não ocorreu com a modalidade *lato sensu*, que é como uma clareira no meio das diversas regulamentações do sistema educacional, abrigando amplo espectro de cursos, com apenas algumas características fixadas. Ainda que seja reconhecida a importância desse nível de formação para muitas categorias profissionais, inclusive para professores

universitários, os investimentos públicos no setor são pequenos e põe-se em dúvida a estrutura do sistema, sua relação com os cursos *stricto sensu*, sua utilidade e sua qualidade (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994). Preocupa-nos a argumentação desses autores sobre a falta de acompanhamento e controle e a ausência de orientações de caráter legal e administrativo. Mesmo depois de décadas, continua a flexibilidade e a falta de clareza de objetivos dessa área da pós-graduação.

Falando sobre as especializações, Pilati (2006) argumenta que há controvérsias quanto ao seu valor: para muitos, os cursos oferecidos hoje seriam falácias puras, pois não proporcionam aprofundamento técnico e científico, mas apenas vendem um “canudo”, prestigiado pela denominação de “pós-graduação” – para essa corrente de pensamento, mestrados e doutorados deveriam ser as únicas alternativas incentivadas. Mas há, também, aqueles que acreditam na especialização como uma oportunidade de formação com reais possibilidades de aprofundamento científico e técnico, além de fornecer os fundamentos da investigação científica para oportunizar vãos futuros ou para ser um mecanismo de difusão de conhecimento produzido pela academia.

Nossa concepção de trabalho encontra amparo nessa segunda posição. Embora reconheçamos os problemas e perigos de uma especialização flexível demais, sem regulamentação e controle adequados, acreditamos no potencial desse tipo de curso como espaço de formação continuada de qualidade. Mas, ainda que existam excelentes cursos, do mesmo modo persistem dúvidas sobre os níveis de qualidade e seriedade de boa parte deles, principalmente quanto à facilidade com que instituições novas e/ou de pouca ou nenhuma tradição acadêmico-científica mantêm esses cursos, o uso indiscriminado do título de “pós-graduação” para atrair *clientes* e os critérios muito flexíveis para admissão de grandes contingentes de alunos. Como têm forte apelo de mercado, as especializações são alvo de todo tipo de interesses oportunistas que visam lucro fácil, sem grande preocupação com a formação efetiva dos alunos.

É importante frisar que, apesar da explosão de cursos de especialização nos últimos anos – e, mais recentemente, de *Masters Business Administration* - MBA, ambos oficialmente equivalentes – as fontes de pesquisa sobre o assunto são raras. É um campo praticamente à margem das pesquisas e estudos acadêmicos, ao contrário dos mestrados e doutorados. Um dos únicos textos – e o mais completo – sobre o tema é a pesquisa de Oliveira (1995), análise empírica sobre cursos *lato sensu* nas áreas de Administração e Educação, no Estado do Rio de

Janeiro. A autora realizou estudo exploratório da bibliografia sobre o tema dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* – PGLS, localizando apenas dois trabalhos: um artigo de 1979 e uma tese de 1988 que analisou a modalidade à distância.

De modo similar, em nossa Dissertação de Mestrado, ao analisarmos a especialização em *Pedagogia Empresarial*, evidenciamos a escassez de referências bibliográficas sobre a PGLS e demonstramos preocupação com a perspectiva de esvaziamento desse campo de pesquisa, para nós tão rico, vasto e desafiador (BOLDRIN, 2000)<sup>61</sup>. Essa foi uma das razões, inclusive, para a escolha do tema para este doutorado: continuar os estudos sobre o tema, com a intenção de abordar o perfil dos cursos de especialização na área de Educação Infantil. A expansão da pesquisa nessa área é fundamental para o desenvolvimento de diretrizes mais consistentes e regulamentações que, sem restringir a necessária liberdade das instituições em criar seus cursos, permitam criar regras mínimas de parâmetros de qualidade e confiabilidade. Tendo em mente esse território inexplorado, realizamos um breve resgate histórico da legislação específica e, em seguida, analisamos a situação atual das especializações no Brasil.

### **3.2.1. A legislação dos cursos *lato sensu*: Liberdade, fragilidade, flexibilidade.**

O artigo 69 da LDB nº 4.024/1961 distinguia três grandes categorias de curso: graduação, pós-graduação e especialização. A especialização, assim, ficaria a critério exclusivo dos estabelecimentos de ensino, e como a lei não exigia diploma de graduação como requisito para matrícula, nem toda especialização era curso pós-graduado, sendo possível, por exemplo, existir especialização em Nível Superior aberta a técnicos de Nível Médio.

Essa situação foi alterada com a criação da pós-graduação *lato sensu*, definida no Parecer CFE nº 977/1965 como todo e qualquer curso que se segue à graduação, tendo, normalmente, objetivo técnico profissional específico, sem abranger a totalidade do saber em que se insere a especialidade. O documento disciplinava que tal sistema seria destinado ao *treinamento* numa determinada área específica de que se compõe um ramo profissional ou científico, tendo como meta o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. A intenção, portanto, era formar quadros para o mercado de trabalho, diferentemente dos objetivos do mestrado e

---

<sup>61</sup> Parte significativa deste capítulo se baseia em nossa Dissertação de Mestrado (BOLDRIN, 2000).

doutorado, que tinham como alvo privilegiado a formação de pesquisadores. Entretanto, não foi atribuída à PGLS caráter *profissionalizante*, mas sim, *prático-profissional*, abrindo espaço para a existência de cursos acadêmicos nessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, 1995). O Parecer CFE nº 977/1965 esclarece, ainda, que a distinção mais importante entre as modalidades *lato* e *stricto sensu* está em que a primeira qualifica a natureza e a destinação específica de um curso, enquanto a segunda define o sistema de cursos posterior à graduação, com objetivos de formação científica ou cultural.

Assim, para o regulamento de 1965, os cursos de especialização ou aperfeiçoamento poderiam ser eventuais ou em certos casos, como no campo da Medicina, possuírem caráter regular e permanente, mas ofereceriam apenas certificado de eficiência ou aproveitamento que habilitaria ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderiam ser obtidos até mesmo em instituições não-universitárias. Nenhuma outra regulamentação foi estabelecida para a PGLS pelo Parecer de 1965, deixando a especialização e o aperfeiçoamento a cargo exclusivo e de total liberdade às instituições que os oferecessem.

Segundo o Professor Newton Sucupira, relator do Parecer, o tratamento superficial a esses cursos justificava-se pelo fato de que não haviam sido objeto específico do documento, e sua tese pessoal era de que tais cursos deviam se beneficiar da autonomia acadêmica universitária (SEIDEL, 1994).

Dando prosseguimento ao caráter flexível da modalidade, a Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária, reforçou a sua definição profissionalizante e a autonomia das instituições para ministrar, criar, encerrar e recriar cursos, de acordo com a demanda. Em função do número insuficiente de cursos de Mestrado e Doutorado e sua a seletividade criteriosa, cresceu sobremaneira a atração pelos cursos de especialização. Isso ocorreu sobretudo quando passaram a ser considerados uma das possíveis formas de capacitação para professores de graduação – conforme Portaria CFE nº 78/1968 – e, principalmente, quando puderam ser traduzidos em acréscimos salariais de 10% a 15% para os professores do Magistério Superior Federal, de acordo com a Lei nº 6.182/1974 e Decreto nº 76.924/1975.

Com a expansão do Ensino Superior, a carência de professores e a escassez de programas de mestrado e doutorado capazes de suprir a demanda, a pós-graduação *lato sensu* passou, também, a ter por objetivo a formação de docentes de graduação. Dessa forma,

começava a nascer a figura do certificado *lato sensu* como patamar intermediário entre a graduação e o mestrado e como degrau para este (GOMES, 1999).

Dois anos depois da regulamentação de acréscimo salarial por titulação, o Conselho Federal de Educação instituiu a Resolução CFE nº 14/1977, que disciplinava a validade dos cursos *lato sensu* para aceitação na carreira de Magistério Federal. Era a primeira regulamentação específica para o setor, mas as regras aplicavam-se apenas aos cursos aceitos para o Magistério Superior. Para os outros cursos, as instituições estavam livres para definir seus próprios critérios. Com isso, o CFE visava manter a flexibilidade do setor. À época já se reconhecia a importância e influência da especialização no sistema educacional do país:

A PGLS representada pelo aperfeiçoamento e especialização constitui atividade de relevância fundamental para a comunidade, como bem o demonstram as pressões sociais e de mercado de trabalho. É, portanto, essencial que as instituições de curso superior procurem ir de encontro (sic) a esta demanda, através do desenvolvimento de programas estritamente voltados para objetivos profissionalizantes (CARVALHO, 1979 *apud* OLIVEIRA, 1995, p 35).

Novas regras foram publicadas pelo CFE em 1983, com a **Resolução CFE nº 12/1983**, fixando condições de validade dos certificados de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior Federal, compreendendo as instituições federais e particulares. Essa Resolução determinava que os cursos que se destinavam à qualificação de docentes para o Magistério Superior deveriam seguir os seguintes critérios:

- a) a instituição de ensino deveria possuir graduação ou pós-graduação reconhecida há, pelo menos, cinco anos. Fora disso, somente em caráter excepcional, a critério do Conselho de Educação competente;
- b) corpo docente com, no mínimo, dois terços de Mestres. Casos excepcionais, previamente apreciados pelo Conselho de Educação competente, poderiam levar em conta a qualificação do professor e sua adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficaria responsável. A aprovação do professor não-Mestre somente teria validade para o curso para o qual tivesse sido aceito;
- c) duração mínima de 360h, sendo pelo menos 60h para disciplinas de formação didático-pedagógica e o restante para o conteúdo específico, incluindo iniciação à pesquisa, com prazo máximo de dois anos, ministrado em uma ou mais etapas; e

- d) frequência mínima de 85% e, no mínimo, 70% de aproveitamento medido em avaliação formal, para o aluno receber o certificado.

A Resolução CFE nº 12/1983 permitiu que créditos de Mestrado ou Doutorado, quando não defendida a dissertação ou a tese e cursadas disciplinas no total de 360h, pudessem ser aproveitados como se fossem um curso de especialização ou aperfeiçoamento. Para Gomes (1999, p. 3), isso representou “um indevido prêmio de consolação para os desistentes do mestrado”. A intenção, é lógico, era permitir que a desistência do Mestrado ou Doutorado pudesse representar, ao menos, um acréscimo salarial correspondente à especialização. A supervisão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ficou a cargo dos órgãos do Sistema de Ensino a que estavam vinculadas as instituições mantenedoras, cabendo a cada sistema elaborar normas próprias.

O espírito da regulamentação de 1983 estava centrado no aspecto formativo para o Magistério Superior, procurando estabelecer patamares mínimos de experiência da instituição de ensino, qualificação do corpo docente, carga horária e condições de avaliação. Outro aspecto relevante era a exigência de formação didático-pedagógica e de iniciação à pesquisa, o que indicava preocupação com a qualificação dos egressos, os quais poderiam atuar no Magistério Superior.

É bom lembrar que esses critérios estavam restritos aos cursos destinados a formar especialistas para o Magistério do Ensino Superior. Mas por falta de outra legislação, os estabelecimentos de ensino, em sua maioria, acabaram se pautando por essa Resolução. Nessa época, o mercado de Ensino Superior privado ainda não tinha privilegiado a especialização como opção comercial.

Até 1988, não havia critério que diferenciasse os cursos de especialização daqueles de aperfeiçoamento. Ambos estavam inseridos indistintamente na pós-graduação *lato sensu*. Foi o Parecer CFE n. 69/1988 que caracterizou os cursos em função da carga horária mínima, ficando em 180h para cursos de *aperfeiçoamento* e 360h para *especialização*. Essa decisão veio em resposta ao Decreto nº 94.664/1987, em que foram estabelecidos percentuais de acréscimos salariais para os professores federais segundo o curso: 10% para especialização e 5% para aperfeiçoamento. Como a especialização concedia o dobro de aumento no salário, ficou estabelecido que deveria ter, no mínimo, o dobro de duração em relação ao aperfeiçoamento.

Merece ser mencionada a Portaria MEC nº 939/1993, que estabeleceu as condições de validade dos certificados e admitiu o aproveitamento de estudos da especialização em programas de Mestrado. Tal medida, a nosso ver, expressou uma tentativa de aproximação dos dois níveis de cursos, significando uma relativa valorização das especializações no campo da iniciação à pesquisa e não apenas na profissionalização docente ou técnica.

Em 1996, publicou-se a nova LDB, Lei nº 9.394, que seguiu os parâmetros de 1965, confirmando os cursos de especialização e aperfeiçoamento na categoria de pós-graduação, modalidade *lato sensu*. É bom lembrar que a LDB anterior, de 1961, os colocava em categoria à parte, sem quaisquer prerrogativas. O art. 44, inciso III, da LDB/1996 estabeleceu que a oferta de cursos de pós-graduação estaria restrita ao Ensino Superior. Porém, a necessidade de cursos, principalmente na área de saúde, em instituições cujo ambiente de trabalho mesclasse a capacitação em serviço com a participação em experimentos, estudos ou intervenções, obrigou a regulamentação da especialização em área profissional, oficializada por meio do Parecer CNE/CES nº 908/98. Esse Parecer estabeleceu que os cursos de caráter profissional poderiam ser oferecidos tanto por instituição superior como em ambiente de trabalho, desde que dotados de pessoal com titulação profissional ou acadêmica e de instalações apropriadas. Dessa forma, os cursos de especialização ministrados em Associações e Conselhos Profissionais, Hospitais, Laboratórios de Pesquisa, entre outros, passaram a ter a possibilidade de habilitar tanto para o desempenho técnico-profissional como para o Magistério Superior.

A LDB/1996, em seu art. 66, define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado” (grifo nosso). O uso da palavra *prioritariamente* significa, na prática, que podem ser aceitos no Magistério Superior, em caráter excepcional, professores com especialização, já que faz ela parte da pós-graduação. A LDB, portanto, permitiu que a especialização fosse mantida como espaço de formação para o Ensino Superior<sup>62</sup>. Veja-se a importância relativa que a especialização mantém no cenário formativo brasileiro.

---

<sup>62</sup> A Câmara de Educação Superior já interpretou o art. 66 da LDB, no Parecer CNE/CES nº 499/99, no qual entendeu que a preparação dos docentes para o Ensino Superior pode ser feita também em cursos de especialização, com carga horária mínima de 360 horas e disciplinas voltadas para a especialização do graduado em determinada área ou campo do saber de sua formação superior. No mesmo Parecer a CES entendeu que não há referência sobre a permanência ou continuidade na contratação de novos professores que possuam apenas o título de graduado. Nesse caso, a CES se pronunciou a favor do direito de quem já estava trabalhando, recomendando que as novas contratações respeitassem o mínimo de formação em especialização.

Nesse contexto, a CAPES propôs, em 1999, reformular a regulamentação do setor, enfatizando a questão da flexibilidade e a retirada da exigência de formação didático-pedagógica. No entendimento da CAPES, que parecia ter acordado para a magnitude do problema, a nova regulamentação justificava-se pelos seguintes motivos (FONSECA, 2004, p 174-175):

- a) a significativa expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* e sua capacidade atual de formar mestres e doutores tornam obsoleta a idéia de pensar nos cursos de especialização como meio adequado para a qualificação do magistério superior;
- b) a inexistência de uma conceituação para os cursos de aperfeiçoamento e especialização levou à prática corrente de utilizar os dois termos simultaneamente – aperfeiçoamento/especialização – para uma única regulamentação;
- c) os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje espaço considerável no ensino pós-graduado. Levantamento realizado pela Capes revela a existência de mais de 3 mil cursos que atendem a uma população de mais de 60 mil estudantes, com expressiva presença também no setor público;
- d) o insucesso da tentativa dos legisladores de impedir que se usasse a referência à Resolução 12/83 como ‘oficialização’ indiscriminada dos cursos não orientados para o magistério superior, em razão de ser essa a única regulamentação existente para esse nível de pós-graduação;
- e) as múltiplas funções hoje desempenhadas pelos cursos de especialização com notável diferença entre as áreas: qualificação para docência no Ensino Fundamental e médio, atualização ou reciclagem profissional, preparação para o mestrado, educação continuada, especialização profissional em sentido estrito, além da qualificação para o Ensino Superior;
- f) o interesse crescente pelo mestrado profissional recentemente regulamentado pela Capes (Portaria 80, de 16/12/98) que pode operar em espaços e com clientela comuns às dos cursos de especialização e a conseqüente necessidade de uma definição mais clara de níveis de pós-graduação e respectivas funções;
- g) o hiato que se criou no sistema de pós-graduação entre *lato* e *stricto sensu* que impede a integração do setor como um todo, deixando os cursos de especialização sem uma regulamentação adequada e um sistema de avaliação;
- h) a ausência de políticas explícitas para esse setor da pós-graduação e a indefinição quanto ao órgão responsável para sua efetivação.

Com isso, o que a CAPES propunha era regular todos os cursos e não apenas aqueles voltados para o Magistério Superior; padronizar a nomenclatura e definir os termos adotados para a pós *lato sensu*; articular o conjunto da pós-graduação num sistema mais integrado, flexível e diversificado; e definir procedimentos e atribuições para o acompanhamento e avaliação do setor. A partir dessa proposta, foi publicada a **Resolução CNE/CES nº 03/1999**, revogando aquela de 1983. A nova Resolução fixou normas genéricas e mudou o enfoque pedagógico, que ficaria assegurado apenas aos cursos voltados para o Magistério Superior. Fixou prazo mínimo de seis meses para conclusão dos cursos e frequência mínima de 75%. E mais nada. Os critérios, portanto, permaneceram bastante flexíveis.



A inovação ficou por conta da preocupação – até então inexistente – de submeter os cursos à avaliação da CAPES. Foi a primeira vez que esse aspecto apareceu nos cursos *lato sensu*. Graduação, Mestrados e Doutorados já eram submetidos a sistemas próprios de avaliação, a cargo do MEC e da CAPES, respectivamente. Havia, portanto, uma lacuna no sistema, justamente na área da pós-graduação *lato sensu*.

A CAPES, entretanto, embora tivesse demonstrado impactos positivos na qualidade de mestrados e doutorados submetidos à sua avaliação, não foi capaz de avaliar a especialização. Não havia o mínimo de condições concretas para que isso ocorresse, dada a diversidade e quantidade de cursos espalhados pelo país e a sua expansão geométrica. Apesar da experiência daquele órgão em avaliação de programas *stricto sensu*, a idéia de avaliar a proposta curricular e condições de funcionamento dos cursos de especialização se revelou inexecutável em vários aspectos legais e operacionais. A CAPES não dispunha sequer da relação de instituições que promoviam os cursos, além de não ter infra-estrutura e política de avaliação para o setor. Ademais, a avaliação certamente incidiria sobre maioria de cursos oferecidos por instituições privadas, o que não era desejável para elas, que se mantinham firmes em seu propósito de lutar contra o controle das formas de intervenção e avaliação do Estado nos seus projetos institucionais. A rede privada queria manter a liberdade, sem perder o canto da sereia que a especialização representava em termos de atração de alunos para cursos de baixo custo de implantação.

Por esse e outros aspectos, a norma de 1999 durou menos de dois anos. Interesses diversos se apresentaram no cenário da pós-graduação *lato sensu*, sobretudo, representados pelo setor educacional privado e também pelas Universidades públicas, considerando seus propósitos de auto-financiamento, reflexo claro da política neoliberal de desmonte da estrutura estatal de ensino. Dessa forma, venceu a lógica de uma política ainda mais flexível e entrou em cena um novo marco regulatório para a PGLS, a **Resolução CNE/CES nº 01/2001**, bastante sucinta e sem nenhuma rigidez de critérios. Definiu apenas parâmetros mínimos, centrados nos seguintes elementos:

- a) Oferta por IES credenciadas ou por entidades especialmente credenciadas (deve demonstrar experiência, competência acadêmica e capacidade instalada para operar em determinada área do conhecimento)<sup>63</sup>;
- b) Os cursos independem de autorização ou reconhecimento, apenas credenciamento;
- c) Inclusão dos cursos de MBA ou equivalentes na modalidade *lato sensu*;
- d) Supervisão dos órgãos competentes (MEC, para cursos de IES privadas e federais, e cursos à distância; Sistemas estaduais, para os cursos de instituições estaduais e municipais) a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição;
- e) Duração mínima de 360h, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado para a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso;
- f) Critérios de avaliação previamente estabelecidos e frequência mínima de 75%;
- g) Corpo docente formado por, pelo menos, metade de mestres ou doutores – o critério anterior exigia dois terços de mestres<sup>64</sup>; e
- h) Oferta aberta a *portadores de diploma de curso superior*, o que torna precária a classificação dos cursos como pós-graduação, uma vez que *diploma superior* é diferente de *graduação*, conforme define a LDB.

Essa norma foi alvo de várias consultas ao CNE, gerando diversos Pareceres, entre eles o Parecer CNE nº 187/2002, que exigiu dos cursos destinados a preparar professores do Magistério Superior a inclusão de disciplinas pedagógicas em seu currículo, uma das quais poderia ser Didática do Ensino Superior. O entendimento do CNE era de que a maior autonomia concedida às instituições de ensino na elaboração de seus projetos de curso, exigia, em contrapartida, maior reflexão dos responsáveis na elaboração de proposta adequada às finalidades dos cursos a serem oferecidos.

Fonseca (2004) cita consulta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS ao CNE, na tentativa de suprimir os cursos de MBA da categoria de pós-graduação *lato sensu*,

---

<sup>63</sup> Desde 1998, 35 entidades que não são de Ensino Superior foram credenciadas pelo MEC. Várias outras estão em processo de análise pela Secretaria de Educação Superior do Ministério e pelo Conselho Nacional de Educação (PILATI, 2006).

<sup>64</sup> Ainda há controvérsia sobre a possibilidade de professores apenas graduados lecionar na pós *lato sensu*. Embora o Parecer CNE/CES nº 241/2003 tenha deixado claro que o mínimo esperado seja um docente com especialização, a nova Resolução nº 01/2007, permite que qualquer profissional possa ali atuar, desde que comprove “reconhecida capacidade técnico-profissional” (art. 4º).

justificando que o termo *Master*, traduzido por Mestre, poderia suscitar propaganda enganosa por entidades mal-intencionadas. O Conselho manteve a regulamentação. Transcrevemos a análise da autora, que revela o caráter aberto, flexível e desregulamentado da PGLS:

No próprio corpo da LDB há uma indefinição e imprecisão conceitual ao definir o sistema de pós-graduação. O art. 44, item III, diz que a pós-graduação compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros. A pergunta inevitável é: quais seriam os “outros” cursos de pós-graduação? Tal vazio conceitual abre o campo para interpretações arriscadas que persistem na Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, no artigo 6º parágrafo I, que reza: “compõem-se na categoria de cursos de pós-graduação lato sensu os cursos designados como **MBA (*Master Business Administration*) ou equivalentes**”. Com tal abertura o sistema de Ensino Superior encontra-se, de certa forma, livre e, ao mesmo tempo, amparado pela Resolução nº 1/2001 para que sejam criadas novas modalidades de pós-graduação lato sensu. (FONSECA, 2004, pg 178 – grifo nosso).

Essa situação de território de todos e, na verdade, de ninguém, aliada à expansão do setor privado e às demandas crescentes de qualificação e certificação do mercado de trabalho, possibilitaram expansão impressionante na oferta dos cursos. Para Fonseca (2004), essa expansão gerou a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade. A autora cita, como exemplo, o artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 01/2001. Quando, no País, já havia um exército de mais de 20 mil mestres e doutores formados, paradoxalmente, o corpo docente da especialização prescinde apenas de 50% de mestres ou doutores. Dessa forma, além de suprimir a exigência de formação didático-pedagógica e de conteúdos de iniciação à pesquisa, facilita-se a montagem de cursos com professores sem titulação adequada.

Comentando a expansão do setor, Botler (1991) afirma que a pós-graduação tende a ser identificada como conquista de posição elevada na hierarquia profissional e/ou social. Por isso, os cursos de especialização, oferecidos em número cada vez maior para aqueles que não têm acesso ao padrão idealizado, passaram a constituir modelo intermediário de qualificação profissional. A especialização tem seu interesse redobrado naqueles profissionais que desejam qualificação e não detêm condições para ingressar no mestrado.

Peixoto Filho (2004) considera que não existe consenso sobre as possíveis razões para a ampliação da expansão dos cursos de especialização, mas alguns indicadores podem dar explicação. Um desses fatores é a crescente ameaça – já transformada em ações concretas – de privatização do Ensino Superior, orientada pela lógica neoliberal. O que há de concreto, nesse caso, é que as políticas públicas já consideram algumas atividades universitárias fora do princípio da gratuidade. Em 1996, o Congresso rejeitou uma Proposta de Emenda

Constitucional, apresentada pelo Governo, em que as atividades de extensão, incluída a especialização, que sairia do campo da pós-graduação, deveriam ser pagas, pois se destinariam a públicos restritos e dariam privilégios a determinados grupos que têm condições de custear seu aperfeiçoamento profissional. A rejeição do Congresso, entretanto, não impediu as instituições públicas de cobrarem pelas especializações que mantêm.

O Ministério Público e alunos de universidades públicas vêm movendo ações, em todo o país, para tentar impedir que essas instituições cobrem por cursos de pós-graduação *lato sensu*. Algumas ações têm êxito, fazendo com que as universidades devolvam o dinheiro das taxas ou se abstenham da cobrança (ANDES, 2006). Há ações judiciais em andamento, por exemplo, contra a Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Universidade Estadual de Goiás - UEG. Mas algumas ações já têm decisão em favor das universidades, pois os juízes entendem que a falta de recursos públicos suficientes é um motivo razoável para se admitir a cobrança de mensalidades, pelo menos enquanto não for possível financiar os cursos exclusivamente com verbas públicas (HOLDER, 2006).

Frente a essa polêmica, o Ministério Público Federal consultou o MEC, que remeteu a consulta ao CNE, que emitiu o Parecer CNE nº 364/2002. Nele, o Colegiado concluiu pela regularidade da cobrança, por entender que os níveis de ensino que conferem diplomas devem ser gratuitos, mas cursos que apenas conferem certificados, podem ser cobrados. Para fundamentar sua decisão, alegam que: o ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* ministrado pelas universidades públicas deve ser gratuito em cumprimento à Constituição; mas a especialização e o aperfeiçoamento não se configuram como atividade de ensino regular e, por isso, podem ser cobrados pelas instituições públicas, no exercício de sua autonomia constitucional.

Assim, a demanda espetacular por esses cursos acabou por desenhar um mercado de ensino muito disputado pelas instituições, tanto privadas como públicas, em especial nos últimos 10 anos, como consequência da política de atrofiamento dos recursos para sua manutenção e ao mesmo tempo, uma política de avaliação quantitativa, concorrencial e predatória entre as IES públicas na busca por parques recursos estatais. A criação das fundações de apoio para auto-financiamento representou um impulso significativo nas universidades públicas no campo dos cursos de especialização, facilmente organizados, com forte apelo mercadológico. Não é pequena a influência, nesse caso, que esses cursos exercem

com a possibilidade de complementação de renda dos professores universitários que com eles se envolvem. Esses professores passaram a buscar nas atividades de extensão e especialização, novas fontes de renda. O peso da credibilidade das instituições públicas favorece a procura desses cursos e, conseqüentemente, equilibra a oferta e a procura.

Um dos resultados da pesquisa de Oliveira (1995) foi a constatação de que os coordenadores dos cursos de especialização estudados tendiam a concordar com o lado eminentemente comercial de alguns cursos de PGLS, apontando para a suspeita de que esses cursos transformam-se em verdadeiras indústrias, grande parte voltada para o comércio do saber. Não aponta, porém, como vilãs apenas as instituições privadas. Para a autora, seria mais adequado evitar essa “classificação maniqueísta” de *público é bom e particular é comercial* ou pensar que tudo que não é público é comércio. Para ela, há que se considerar, como também já argumentamos aqui, o “fato de que muitas universidades estão sendo levadas a incentivar cursos de PGLS como forma de captar recursos para sobreviverem, ampliando suas atividades e até justificando seu quadro de professores” (OLIVEIRA, 1995, p 148).

É certo, entretanto, que a falta de regulamentação do setor criou uma imagem negativa sobre a intencionalidade por trás dos cursos. Já em 1991, um ex-membro do CFE criticava as normas de 1983, mais restritivas, inclusive, que a legislação atual, afirmando que o documento envolvera muitos jogos de interesses:

O que realmente se buscou foi uma lei que permitisse às faculdades particulares oferecerem cursos a grandes quantidades de alunos, sem nenhum mecanismo de controle de qualidade; não há seleção para o acesso ao curso e não há uniformidade quanto às exigências para sua conclusão. Daí resulta a vergonhosa realidade que estamos presenciando: a prostituição da pós-graduação. Conseguimos fazer com a especialização o que fizemos com a graduação. (JORNAL “A Notícia”, 1991 *apud* OLIVEIRA, 1995, p 91)

Diante desse cenário pouco animador, em 2004, pressionado por denúncias de irregularidades, o MEC instituiu a Portaria nº 1.180, com o objetivo de criar uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, integrada pela Secretaria de Educação Superior - SESu e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com poderes para fiscalizar a abertura e funcionamento dos cursos, acompanhar e fiscalizar o cumprimento das normas. A Comissão pode solicitar esclarecimentos acerca do Projeto Pedagógico de cada curso, carga horária, corpo docente e demais elementos considerados pertinentes ao processo de supervisão. Irregularidades encontradas serão registradas no cadastro da instituição no MEC, e serão consideradas nos processos de recredenciamento da instituição, bem como na autorização e reconhecimento de seus cursos superiores.

Fonseca (2004) questiona uma possível ingerência do MEC ao definir a concepção e elementos-referência da pós-graduação, pois se é papel do Ministério definir políticas, haveria um possível conflito de instância entre concepção e regulação. A autora propõe um debate com a participação dos segmentos envolvidos para que a discussão não se limite ao âmbito do MEC, centrando as propostas no quesito qualidade, formação técnico-profissional e articulação com ensino de graduação e pesquisa. É necessária uma discussão mais ampla e profunda para repensar a política de pós-graduação *lato sensu*, a inserção no sistema de pós-graduação e seu caráter conceitual, formativo e regulador.

Em fevereiro de 2005, foi editada a Portaria MEC nº 328/2005, criando o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, estabelecendo a obrigatoriedade de cadastramento de todos os cursos no INEP. Os cursos que não se cadastrassem, seriam considerados irregulares. O cadastro constituiria, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e estaria disponível para acesso público. O Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CES nº 66/2005<sup>65</sup>, reconheceu nesse cadastro obrigatório uma “nítida operação de controle de oferta e de qualidade”, entendendo a iniciativa como suficiente para permitir a plena análise dos cursos por ocasião do recredenciamento da instituição. A responsabilidade pela alimentação do cadastro é das instituições de ensino, atualizados, no mínimo, uma vez por ano, sob pena de sofrerem descredenciamento pela SESu/MEC.

Entretanto, os resultados práticos desse cadastramento, passados mais de dois anos do seu lançamento, ainda não se converteram em realidade. Consultamos o INEP por telefone e por correspondência eletrônica diversas vezes, solicitando acesso aos dados dos cursos de especialização em Educação Infantil, o que nos daria uma perspectiva bastante promissora de pesquisa, considerando a facilidade de ampliar o escopo de estudo, em especial pelo acesso aos projetos pedagógicos dos cursos do Brasil todo, mas o INEP não respondeu oficialmente. A única resposta – lacônica – fornecida por um dos funcionários, por telefone, foi no sentido de que o cadastro contém severas inconsistências não resolvidas e, portanto, os dados não são confiáveis, razão pela qual ainda não foi cumprida a previsão de tornar público o acesso à base de dados oficial do MEC sobre os cursos *lato sensu*. Os únicos dados disponíveis sobre o

---

<sup>65</sup> Esse mesmo Parecer esclareceu que as entidades que não oferecem ensino superior credenciadas a ofertar especialização só poderão fazê-lo na área definida no ato de seu credenciamento, na qual reuniu competência para tanto, e não em qualquer outra área.

setor estão na página do SINAES, na Internet, sob a forma de indicadores, bastante genéricos e restritos. O INEP fez a coleta dos dados em 2004 e 2006.

Quando estávamos concluindo a redação deste trabalho, foi editado um novo regulamento da pós-graduação *lato sensu*. Trata-se da **Resolução CNE/CES nº 01/2007**, de 8 de julho de 2007, que alterou dispositivos da Resolução CNE/CES nº 01/2001. Entre as mudanças está a restrição de que instituições externas ao Ensino Superior só podem oferecer cursos de especialização na área para a qual obtiveram credenciamento e no local para o qual se credenciaram, evitando que uma escola de estudos jurídicos, por exemplo, venha a ofertar cursos na área de engenharia ou ofereça cursos fora da sua sede. Esse argumento, porém, ainda não mereceu reflexão equivalente no caso das Instituições de Ensino Superior, posto que a oferta dos cursos não sofre quaisquer limitações geográficas e não tem ligação com os cursos de graduação mantidos na instituição de ensino. Acreditamos que isso é um equívoco, porque restringir a especialização às áreas para as quais a instituição de ensino está credenciada a atuar poderia garantir o mínimo de coerência e qualidade na condução de cursos para os quais a mantenedora tenha reais condições de se habilitar.

As novas regras para o setor são ainda mais flexíveis em relação ao corpo docente dos cursos. Os profissionais não-titulados não precisam sequer ter o grau de especialista para ministrar aula, bastando apresentar capacidade técnico-profissional. O trabalho final de curso ou monografia consiste em uma tarefa individual, o que evita a fuga ao devido estímulo à pesquisa acadêmica que muitos cursos vêm praticando ao permitir a apresentação da monografia em grupos. Reforçando a idéia de que o Cadastro Nacional dos cursos fracassou, a norma exige que as instituições forneçam informações sobre os cursos para o Censo do Ensino Superior, sempre que solicitadas pelo INEP, mas nada fala sobre o preenchimento de cadastro oficial. O novo normativo exige, ainda, que o certificado de conclusão seja emitido pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso, o que deve evitar as parcerias de validade questionável que vinham ocorrendo entre instituições públicas e particulares, em que as públicas emprestavam o prestígio, mas quem efetivamente oferecia o curso eram as instituições privadas.

Essas mudanças, como se vê, não resolvem os problemas reais de qualidade e efetividade do setor, continuando, portanto, o cenário nebuloso que já virou marca da pós-graduação *lato sensu*. A criação de uma *Comissão Especial de Acompanhamento* em 2004, ainda não surtiu efeitos concretos, nem a promessa de um Cadastro Nacional de Cursos saiu

do papel e as Instituições de Ensino Superior continuam com poderes para criar, manter, extinguir quaisquer cursos, com quaisquer configurações, em qualquer lugar, em qualquer área, tenha ela experiência e tradição na área ou não. Reflexões sobre a política de Ensino Superior para a pós-graduação *lato sensu* e questões como avaliação, supervisão *in loco*, diretrizes e parâmetros de qualidade ainda passam ao largo dos debates oficiais do Governo Federal, em nome da flexibilidade que o setor demanda, mas, principalmente, em nome da liberdade plena que favorece o atendimento aos interesses do mercado.

Podemos concluir que a pós-graduação *lato sensu* possui flexibilidade e generalização excessiva, prejudicial às garantias de qualidade e efetividade na oferta. Essas indefinições possivelmente devem-se, em grande parte, ao necessário espaço livre que deve possuir a modalidade *lato sensu*, já que seria um esforço absurdo para o Estado regular toda e qualquer especialização, dadas as amplitudes e formatos diversificados que esse setor possui. Mas, independente de regras, é preciso ter princípios e objetivos claros. Nem isso ainda se construiu plenamente.

### **3.2.2. Cenário atual: Números que expressam a realidade.**

Pesquisa de Oliveira (1995) demonstrou que, para alunos da área de educação, o objetivo principal dos cursos é a capacitação de professores para o magistério. Formar pesquisadores não é considerado objetivo da PGLS por esses alunos. Tampouco corrigir falhas ou preencher lacunas de graduações deficientes. Os alunos enxergam os cursos como uma oportunidade para aprimorar, especializar e aprofundar conhecimento. Percentual significativo de alunos vêem a especialização como etapa intermediária entre a graduação e o mestrado ou como lugar para adquirir mais experiência para concorrer a uma vaga na pós *stricto sensu*.

Peixoto Filho (2004) apresenta resultados similares. Entre as motivações pessoais e profissionais para realização da especialização, o autor identificou: atualização e ampliação do conhecimento; melhoria do desempenho no trabalho; preparação para ingressar no Mestrado e para satisfazer às exigências do mercado de trabalho.

É interessante acrescentarmos indagação acerca da expectativa do aluno na especialização: se no nível *stricto sensu* o aluno teria como horizonte principal a sua “desalienação”, entendida aqui como a tomada de consciência do real à sua volta e de seu



papel na mudança da realidade, tal objetivo poderia ser também atribuído, ainda que de forma tangencial, aos cursos *lato sensu*? Pensamos que a resposta é positiva, sendo uma das razões para levantarmos a bandeira da especialização como espaço privilegiado de formação continuada. Acreditamos que é possível pensar projetos de trabalho que incluam entre as atividades dos cursos a introdução à pesquisa e ao pensamento crítico, elementos básicos para mudança de paradigmas na prática profissional de quem se propõe a cursar a especialização. Muitos professores procuram o Mestrado, onde poderão abrir as portas de seu mundo para a pesquisa, mas encontram tamanhas dificuldades e barreiras que desistem no meio do caminho. A especialização pode ser a solução para essas situações.

Reforçando, em parte, essa idéia, citamos as conclusões a que se chegou no II Congresso Paulista de Formação de Educadores (FORPRED, 1996), acerca da relação entre *stricto sensu* e *lato sensu*. Ali se afirmou que a procura pelos programas de pós-graduação em educação é cada vez maior, levando, por um lado, a certo “inchaço” nos mestrados e por outro lado, a um desencontro entre os objetivos da pós-graduação e o que parte dos alunos tem buscado nesses cursos. Como consequência disso, o artigo cita o enorme índice de evasão em alguns programas de pós-graduação. Muitos alunos concluem os créditos, mas não fazem a dissertação. A parte mais interessante das conclusões diz respeito à mudança de clientela nos programas de pós-graduação em educação nos últimos anos. Se no início eram os professores universitários que enchiam os bancos dos mestrados, no final dos anos 1980 e início dos 1990 os programas foram muito procurados por professores de ensino de primeiro e segundo graus (o nosso atual fundamental e médio). O texto questiona os objetivos desses professores ao procurar a *stricto sensu*, sugerindo os cursos de especialização como alternativa possível para contemplar mais adequadamente os anseios desses profissionais da educação. A proposição é que os cursos *lato sensu* sejam oferecidos pelos programas de pós-graduação atendendo aos mesmos princípios e critérios de qualidade e excelência dos cursos *stricto sensu*, já que, atualmente, não há uma vinculação direta entre a especialização e os programas de mestrado e doutorado, nas instituições que os mantêm. Concordamos com essa visão, que vai ao encontro de nossas convicções, que temos defendido neste trabalho.

Oliveira (1995) apresenta dados de 1974, da CAPES, que demonstram um índice, naquela época, de apenas 14,5% de aproveitamento total no mestrado. A autora argumenta que a falta de cursos de *lato sensu* impeliu muitos alunos para o mestrado, quando não era exatamente aquele tipo de estudo que o aluno pretendia, constituindo um desvirtuamento da

*stricto sensu*. Para atenuar o problema, a CAPES resolveu estudar formas de estimular os cursos de especialização.

Embora a atual LDB tenha determinado (art.66) que a formação para o Magistério Superior se dê em nível de pós-graduação, *prioritariamente* nos programas de mestrado e doutorado, persiste a função da especialização, tanto na formação como na atualização de professores do Ensino Superior e Básico, e não apenas como substituição provisória da formação *stricto sensu* (Pilati, 2006). Dados do Censo do Ensino Superior 2003 demonstram que ainda é muito relevante o peso da formação em nível de especialização entre os nossos professores de graduação. Em 1994, 61,2% dos docentes universitários tinham formação até especialização. Dez anos depois, mesmo tendo praticamente dobrado o número de professores, ainda temos 43,7% deles com formação em nível de pós *lato sensu*.

Isso nos põe a par dos objetivos, funções e contradições dos cursos de especialização atualmente, embora haja conflitos, dúvidas e multiplicidade de funções. Afinal, cada instituição é livre para avaliar os tipos de cursos que pode oferecer, dando ênfase a áreas diversas, de acordo com a demanda da comunidade e do alunado.

Um esforço a que nos propomos neste trabalho, ainda que seja apenas parcial, dadas as restrições metodológicas (em especial a ausência de divulgação dos dados de cadastro que o INEP está obrigado a manter), é apresentar alguns números da PGLS, a fim de demonstrar a sua expansão e amplitude em nossas instituições.

Em 1992 houve a primeira movimentação da CAPES, em conjunto com as Faculdades Integradas da Católica de Brasília, para coletar informações sobre os cursos *lato sensu* oferecidos pelas 893 Instituições de Ensino Superior credenciadas. Apesar de 374 (42%) delas não responderem ao levantamento, pôde-se constatar que naquele ano estavam sendo oferecidos 1.427 cursos de especialização por 274 instituições (31%). As restantes 245 (27%) declararam que não atuavam nesse nível de ensino. Levando em conta os dados não coletados, “pode-se trabalhar com a hipótese realista de um total de 1.500 a 2.000 cursos de especialização oferecidos anualmente pelas instituições de Ensino Superior” (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994, p. 2), o que atingia uma população aproximada de 50 mil estudantes.

Assim como se verificou na pós-graduação em sentido estrito, também na *lato sensu* os cursos concentravam-se, em sua maioria, no Sudeste (58%) e Sul (26%). A menor oferta estava na região Norte (1%). Essa distribuição apresentava-se bastante compatível com os

dados de mestrado e doutorado, exceto pelo fato de que, nesses, a concentração no Sudeste era ainda maior (69%). Quanto às áreas de conhecimento, em 1992 havia concentração em três grandes grupos: Ciências Humanas (35%), com destaque absoluto para Educação (76%), Ciências Sociais Aplicadas (22%) e Saúde (21%). A distribuição entre instituições públicas e privadas mostrava-se bastante equilibrada (49% a 51%), demonstrando que o setor privado era muito mais atuante na pós *lato sensu* que na *stricto sensu*, onde representava apenas 25% dos cursos na época. As especializações de 1992 exigiam, em sua maioria, além de 85% de frequência e 70% de aproveitamento, elaboração de monografia final (62%) e uns poucos (12%) impunham a realização de estágio (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Em 1998, a CAPES publicou Catálogo dos Cursos de Especialização<sup>66</sup>, por meio do qual podemos perceber o avanço do setor, aumentando 139% os cursos desde 1992. A distribuição regional e por área de conhecimento em 1998 demonstrava pequena melhora na concentração desigual das regiões Sudeste (49%) e Sul (25%) e manutenção da hegemonia das Ciências Humanas (24%), Sociais Aplicadas (29,2%) e Saúde (21%), continuando as Agrárias (1,8%) e Biológicas (3,5%) como as menos representadas. A mais significativa mudança do período foi a expansão do setor privado, que aumentou a participação, em número de instituições, para 68%, embora em número de cursos ofertados ainda houvesse equiparação, com leve vantagem da rede privada (51%).

TABELA 9: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NO BRASIL EM 2006 - POR REGIÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil	%
Federal	118	374	323	447	141	1403	<b>18,35%</b>
Estadual	98	187	383	95	34	797	<b>10,42%</b>
Municipal	-	-	30	-	11	41	<b>0,54%</b>
Privada	222	485	3345	1006	347	5405	<b>70,69%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>438</b>	<b>1046</b>	<b>4081</b>	<b>1548</b>	<b>533</b>	<b>7646</b>	<b>100,00%</b>
%	<b>5,73%</b>	<b>13,68%</b>	<b>53,37%</b>	<b>20,25%</b>	<b>6,97%</b>	<b>100,00%</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir de dados de [www.guiadeposgraduacao.com.br](http://www.guiadeposgraduacao.com.br) Acesso em 21.nov.2006

Em consulta ao sítio da Internet [www.guiadeposgraduacao.com.br](http://www.guiadeposgraduacao.com.br), mantido pela Editora Segmento, página da Internet que registra os cursos de especialização e MBA de todo o país, considerados os divulgados na rede, o que, atualmente, pode-se imaginar como a quase totalidade, verificamos a existência atual de 7.646 cursos cadastrados. Não são dados oficiais,

<sup>66</sup> Fonte: Síntese dos cursos lato sensu 1998 – CAPES. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

mas nos dão idéia bastante clara da abrangência dos cursos. Comparando com 1998, houve crescimento de 170% em 8 anos. E consolidou-se o domínio do setor privado, que passou a oferecer 70% dos cursos. As desigualdades regionais não se alteraram e reproduzem o que acontece em outras instâncias de formação: Sul e Sudeste detém, somadas, 74% de todas as especializações e MBA do país.

Os dados oficiais são ainda mais impressionantes. O Censo da Educação Superior de 2004, do INEP, informa que existiam 300.240 alunos matriculados em cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais (82% em instituições privadas) e outros 31.668 matriculados em cursos à distância (63% na rede privada). No Sul (27%) e Sudeste (52%) estavam 79% dos alunos dos cursos presenciais e 81% da modalidade à distância, com proporções semelhantes.

Um exercício de cálculo nos parece interessante: se estipularmos – apenas como parâmetro de referência - uma média de R\$ 300,00 de mensalidade desses cursos, podemos chegar à impressionante cifra de R\$ 1 bilhão, movimentados anualmente nesse nicho educacional. Não é demais reforçar que esse cálculo não tem suporte científico, mas é razoável imaginar que o mercado das especializações no Brasil não esteja muito distante dessa marca. Daí a razão de tantos interesses conflitantes em torno do assunto.

A informação mais atualizada sobre a PGLS está na página do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, do INEP. Embora seja bastante limitado e sintético, o banco de dados informa que existiam 8.801 cursos *lato sensu* presenciais, em 2006. Desses, 23% eram da área de Educação, que seguida de Administração, com 19%, oferecem, de longe, o maior número de vagas. O setor privado segue liderando cada vez mais absoluto com 89% dos cursos.

Esse aumento significativo no número de instituições e cursos de especialização, sobretudo da rede privada, nos leva a concluir que o campo da pós-graduação *lato sensu* revelou-se, de fato, muito vantajoso para as Instituições de Ensino Superior – e algumas que nem fazem parte do Sistema - que viram na flexibilidade normativa e no baixo custo relativo dos cursos, conjugados à crescente demanda do mercado de trabalho por qualificação técnica-profissional em consequência da conjuntura sócio-econômica, uma ótima oportunidade de crescimento e lucratividade, criando os mais variados cursos que, não raro, podem mostrar-se inconsistentes com os objetivos de suas disciplinas ou os discursos de suas áreas acadêmicas, e até mesmo, vazios de conteúdo, sem qualquer rigor científico ou metodológico. Nessa seara,

o setor público também não ficou para trás e se lançou com força na oferta de especializações pelo país afora. Não teve, claro, o fôlego das privadas, mas viu nos cursos *lato sensu* uma fonte adicional de renda, tanto para a instituição quanto para os professores. Já as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que, em tese, não visam lucros, tais recursos permitem contrapor a alta inadimplência dos alunos e a tentativa, em geral precarizada, de verticalizar a instituição.

Para Pilati (2006), uma das razões para a manutenção da expansão do mercado é que os sistemas educacionais de estados e municípios continuarão a ver na especialização uma modalidade de aperfeiçoamento de seus professores, tanto para atualizar seus conhecimentos como para recuperar uma formação deficitária ou defasada.

Portanto, a relevância dos cursos de especialização em nível de pós-graduação no contexto educacional e profissional não pode ser diminuída pelos equívocos e irregularidades na sua oferta. Cabe ao Estado e aos setores envolvidos na questão buscar o seu aperfeiçoamento para garantir benefícios à sociedade e ao próprio desenvolvimento educacional, científico e tecnológico (PILATI, 2006, p. 24).

Com efeito, vemos que se torna interessante e necessário avaliar os princípios de planejamento, rigor e qualidade dos cursos de especialização oferecidos no país, mas acreditamos que o essencial, nesse processo, seja o reconhecimento de seu papel preponderante como formação continuada – embora não seja adequado fazê-lo no formato restritivo e limitado que a proposta de Reforma Universitária vem tentando impor.

### **3.3. Caracterização da especialização em educação.**

Creditamos como fundamental para o nosso trabalho a reprodução sintética dos resultados a que chegaram as únicas pesquisas localizadas sobre os cursos de PGLS em Educação no país. Oliveira (1995) parte de uma descrição histórica do problema, buscando em suas leituras a origem dos cursos PGLS, contrapondo os aspectos educacionais e a forma como os cursos se articulam às demandas do mercado de trabalho, tendo por tema central a discussão sobre a natureza dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. O estudo demonstra a importância e premência da educação continuada como instrumento de construção de profissionais especializados, cuja qualificação não se obtém somente com a graduação. A autora ainda arrisca um olhar sobre a relação entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, chegando à conclusão de que são tênues os limites entre a especialização e o mestrado profissional.

Os dados obtidos na pesquisa<sup>67</sup>, referem-se ao **perfil dos alunos** de PGLS em Educação: predominância de mulheres (71,7%), com menos de 35 anos (54%), graduadas em pedagogia (75,5%), empregadas (90%), exercendo a função do magistério (48,9%) ou cargo gerencial (18,1%), com pouco tempo de graduação (68,5% com menos de 10 anos e 43,9% com menos de seis anos) e pouca experiência profissional (50% com menos de 10 anos). Quase a totalidade dos alunos tomou, por si próprio, a iniciativa de frequentar os cursos (89,6%), percentual parecido com o de alunos que sabiam quais eram os objetivos do curso que estavam frequentando (88,2%). Também a esmagadora maioria afirmou ter sido impactantes os conhecimentos adquiridos no curso em seu desempenho profissional (80,4%). Outros aspectos positivos mencionados foram segurança no desempenho do trabalho e mudança na maneira de pensar.

De modo geral, a qualidade dos cursos foi considerada boa por 54,4% dos entrevistados. O estudo não aborda essa questão com mais propriedade e nem traz a tabela descritiva dos dados, mas cremos que há um alto índice de alunos que não se acham satisfeitos com a qualidade do curso (45,6%, por comparação ao índice de avaliação positiva). De acordo com os alunos, o principal objetivo dos cursos é capacitar professores para o magistério (77,4%) e não é considerado como objetivo desses cursos a capacitação de pesquisadores. Não foi detectada entre os alunos a percepção de que a PGLS serviria para preencher lacunas de graduações deficientes, mas sim como grau de estudo para aperfeiçoar, especializar e aprofundar conhecimento.

É interessante notar que na pesquisa com os coordenadores dos cursos aparecem outros objetivos não apontados pelos alunos, como “ampliar a visão dos participantes possibilitando-lhes refletir sobre a área e suas práticas profissionais”, “melhorar a situação financeira dos participantes” e “aprimorar conhecimentos adquiridos na graduação”. Outro dado que merece destaque refere-se aos principais motivos apontados pelos alunos para optar por curso de especialização ao invés do mestrado, sobressaindo aspectos mais operacionais, como a possibilidade de conciliar o curso com o trabalho, o aperfeiçoamento profissional (o que pode ser entendido como visão acadêmica do mestrado, que não corresponderia aos anseios e necessidades dos alunos, corroborando aquelas hipóteses levantadas acima sobre a

---

<sup>67</sup> A própria autora alerta para o fato de que seus dados se referem a uma amostra do Rio de Janeiro, sendo, portanto, desautorizada a generalização para os demais estados, mas aponta para a possibilidade de replicar o estudo em outros locais, buscando verificar em que medida os resultados por ela obtidos assemelham-se, ou não, a outras realidades estaduais.

grande evasão no mestrado) e a troca de experiências. Isso sugere que o aluno procura, mesmo, a melhoria da sua prática pedagógica, com desejo de compartilhar com seus pares as dúvidas, as boas idéias e as experiências vivenciadas no dia-a-dia.

Por fim, porém não menos importante, foram pesquisados os principais problemas dos cursos na percepção dos alunos. O fator mais interessante foi o de problemas de ordem didático-pedagógica, no qual foram agrupados quatro tipos de problemas principais: hiato entre objetivo e conteúdo do curso; preocupação maior em cumprir o programa do que em atender aos interesses da turma; desarticulação teoria-prática; e professor não-qualificado.

Na avaliação da autora, o hiato entre objetivos e o conteúdo do curso poderia estar relacionado com a falta de ênfase dos cursos no caráter prático e aplicado que os alunos esperam e os cursos se propõem. A autora ressalta, sobre esse aspecto, a divergência de importância dada pelos alunos aos métodos e técnicas dentre os objetivos dos cursos, aspectos não-priorizados pelos coordenadores. Ela cogita, então, que considerando a formação desses coordenadores, em geral mestres ou doutores, o enfoque em aspectos mais instrumentais, práticos, não seja valorizada em detrimento de visão mais crítica e reflexiva. Oliveira (1995) sugere que os cursos de especialização procurem docentes com visão teórica, mas também com vivência prática das questões a serem tratadas, alertando aquelas instituições que aproveitam seus melhores profissionais no mestrado e doutorado e relegam à PGLS professores sem experiência, não especializados para ministrar esses cursos.

A autora destaca ainda o número elevado de módulos com carga horária pequena, preocupação excessiva dos professores em cumprir o programa ao invés de atender aos interesses da turma, levando à conclusão de que os alunos que procuram a PGLS em educação não estão atrás de um certificado, somente, mas desejam, de verdade, aprofundar conhecimentos práticos para aplicação em suas funções cotidianas. O sacrifício financeiro, físico e social dos alunos é elevado e, por isso, eles esperam obter ensino de qualidade.

Por fim, opina sobre a necessidade de regulamentação dos cursos de PGLS. Ela considera que somente a norma não resolve o problema e considerando a quantidade de cursos existentes, a diversidade de formatos e caráter episódico inviabilizam o controle, “não sendo aconselhável a regulamentação desses cursos, já que, possivelmente, seria mais uma norma a não ser cumprida” (OLIVEIRA, 1995, p 160). Entre os temas propostos pela autora para futuras pesquisas, destacamos a identificação das principais necessidades da clientela dos

cursos de PGLS e verificar se esses cursos estão atendendo a essas necessidades e em que medida isso ocorre.

Outra pesquisa na área de especialização em educação que vale a pena ser mencionada é a de Peixoto Filho (2004). Seu estudo, em nível de Mestrado, foi sobre uma especialização *lato sensu* em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica, no Centro de Educação da UFPE. Entre as razões detectadas pelo autor para que os alunos procurassem o curso estavam necessidades concretas de auto-desenvolvimento profissional, a progressão na carreira por titulação, a exigência de provas de títulos em concursos públicos, o medo do desemprego e a competitividade no mundo do trabalho.

O autor identificou a tendência ao caráter profissionalizante atribuído à especialização, tendo em vista as expectativas dos alunos no sentido de ampliação e atualização dos conhecimentos, melhoria no desempenho do trabalho que já executam, preparação para o mestrado e capacitação para o mercado de trabalho. A pesquisa foi realizada numa universidade pública. Os dados colhidos levaram o autor a ressaltar o reconhecimento da **“universidade pública como *status* diferenciado, centro produtor e difusor do conhecimento**, assim como o reconhecimento da qualidade do corpo docente” (PEIXOTO FILHO, 2004, p 138 grifo nosso). Para o autor, isso legitima o status de que gozam as universidades públicas, e valor simbólico que envolve o certificado expedido por elas.

Os resultados mais importantes da pesquisa apontam para fragilidades no curso e na estrutura de formação continuada da universidade analisada. Não somente a especialização funciona como apêndice no Centro de Educação e na própria universidade, como também não há articulação entre os programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e os cursos de especialização. Não há articulação, também, entre a especialização e a graduação respectiva: pedagogia, ainda que os discursos da universidade enfatizem a articulação entre formação inicial e continuada.

A iniciativa de cursar a especialização parte de interesses e sacrifícios pessoais, não havendo vinculação com uma política de formação continuada dos sistemas de ensino. Por isso, também, considerando que a demanda é espontânea, a clientela do curso é formada por profissionais de áreas diversas, com formação inicial, e atuação profissional bastante heterogênea. Aqui, Peixoto Filho faz uma crítica – e concordamos com ele: se o objetivo da especialização é qualificar e ampliar os saberes associados aos saberes da experiência, o curso



tem se caracterizado mais como instrumento de certificação. Obter o certificado de especialista, para os alunos, tem sido mais importante do que o incremento na formação.

O autor identificou, ainda, ausência de um eixo central de pesquisa, observando uma variedade de temas tratados nas monografias produzidas no curso, quando poderia ser orientada “para uma investigação relacionada à sua própria prática pedagógica, no sentido de melhor compreendê-la” (PEIXOTO FILHO, 2004, p 146). Falta, também, articulação com as redes oficiais de ensino para que a qualificação parta de um diagnóstico real das necessidades existentes na prática escolar. Como a demanda do curso é espontânea, os professores da equipe de coordenação do projeto é que desenham o currículo e formataram o curso, sem ouvir os atores reais do cenário educacional local.

Se entendemos que a pós-graduação é um instrumento de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos qualificados, é urgente pensar outro formato em consonância com as exigências socio-pedagógicas que os novos cenários impõem à escola e conseqüentemente a seus profissionais em face das mudanças; e isso é possível através de projetos institucionais articulados; caso contrário, corre-se o risco de se tornarem cursos meramente mercantis, onde ocorre troca de dinheiro por certificado. (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 147)

Ora, todas essas fragilidades e possibilidades apontadas por esses dois autores nortearam os aspectos que pesquisamos nos cursos de especialização em Educação Infantil em Goiás. É dentro dessa perspectiva que analisamos mais profundamente esse curso, alcançando resultados que se somam aos dados da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, tendo em vista as diretrizes de formação dos professores e profissionais da Educação Infantil.

## CAPÍTULO IV

### ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE CURSO É ESSE?

A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente. (...) Dali a um momento ele apanhou uma pedrinha do chão. “O que é isso?” “É só um pedacinho de granito, uma pedra comum.” Achei que era muito simples responder àquela pergunta, mas Mika atalhou: “Nada no mundo é comum. Tudo que existe faz parte de uma grande charada. Eu e você também. Nós somos a charada que ninguém consegue decifrar!” Segurou a pedrinha bem alto para eu vê-la melhor, e continuou: “De onde vem esta pedra? É um pedacinho de um planeta, claro, e o planeta é um pedacinho do universo. Mas o que é o universo? E de onde veio o mundo?”

*(Ei, tem alguém aí?, de Jostein Gaarder)*

Até aqui, nossos esforços foram direcionados para a compreensão do caminho tortuoso e repleto de obstáculos porque passou a Educação Infantil no Brasil, desde a implantação das primeiras instituições assistenciais voltadas para a guarda de crianças pequenas no final do Século XIX até a inserção de creches e pré-escolas no contexto do sistema de educação formal, no final do Século XX. Acompanhamos, nos capítulos anteriores, a trajetória dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, que até pouco tempo tiveram sua qualificação desprezada, num sistema pautado por amadorismo, voluntariado, filantropia e improvisação. Só recentemente, os professores da Educação Infantil começaram a ter seu papel reconhecido e sua formação passou a fazer parte das preocupações das políticas públicas do setor, embora, infelizmente, ainda sejam a categoria mais vulnerável e sujeita às condições menos adequadas de trabalho, salário e formação.

Também vimos como essa formação ainda está assentada em polêmicas mal resolvidas. Nível Médio, Normal Superior ou Pedagogia? Onde formar os professores de creches e pré-escolas? A indefinição ainda prevalece, mas, independentemente de onde ocorra a formação inicial, a LDB/1996 estabelece o direito do professor à formação continuada. Para a Educação Infantil, esse direito muitas vezes tem se manifestado em cursos de curta duração, atualizações, reuniões pedagógicas no ambiente de trabalho e atividades de repasse de conhecimentos. Entretanto, a formação do professor para atuar com realidade tão complexa quanto o desenvolvimento das crianças menores de sete anos, envolvido na magia da imaginação fértil dos pequenos e nos desafios de educar e cuidar, colocados como princípios básicos da Educação Infantil, merece maior atenção e precisa superar a visão limitada de que

serve apenas para guardar criança. A especialização *lato sensu* apresenta-se como espaço privilegiado para essa superação.

Defendemos que a especialização é espaço para o desenvolvimento qualitativo da formação de professores, por compreendermos a formação continuada que ali se pode realizar como uma janela de oportunidades para promover o desenvolvimento de estudos mais aprofundados, que possam subsidiar discussões e análises críticas, pelos alunos, das diversas concepções teóricas apresentadas, assim como oportunizar contraposições entre pensadores e a compreensão de suas reais intenções no campo do conhecimento. Ali se podem estimular a iniciação à pesquisa, o interesse pela investigação e a participação na construção de saberes. Para nós, a pós-graduação é um dos degraus na escalada da educação continuada de professores, sendo a especialização a porta de entrada para esse patamar privilegiado. É bom deixar claro, entretanto, que estamos nos referindo ao *potencial* da especialização, sabendo das limitações qualitativas que a realidade tem nos mostrado em muitos dos cursos ofertados no país. Entretanto, não é porque as condições de oferta deixam a desejar ou a legislação do setor demonstra pouca preocupação concreta com a qualidade dos projetos, que vamos nos acomodar. Conhecemos os problemas da especialização, mas por acreditar em seu potencial, continuamos defendendo sua valorização e o aperfeiçoamento dos cursos, a fim de que se tornem amplamente reconhecidos como verdadeiros espaços de pós-graduação voltada à formação continuada sólida, consistente e capaz de promover mudanças na prática profissional de quem opta por essa formação.

É, portanto, de formação continuada, em nível de especialização, que falamos neste capítulo, tendo por foco os cursos que visam contribuir para a formação de especialistas em Educação Infantil no Estado de Goiás. A pergunta que fazemos é: que espaço de formação é esse? Como Mika, o pequeno personagem do livro de Jostein Gaarder, acreditamos que, mais importante que a resposta, a pergunta é o que pode apontar o caminho para frente. Vejamos aonde esse caminho nos leva.

#### **4.1. Experiências e números da especialização em Educação Infantil.**

Já sabemos que não há muitas e significativas fontes de dados históricos sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos no Brasil. Tivemos acesso ao Catálogo dos Cursos de Especialização, publicado pela CAPES em 1998, que se apresenta como listagem dos cursos, deixando de oferecer informações detalhadas acerca dos projetos, objetivos ou

programas. Embora não tenhamos à disposição dados concretos, considerando que somente em 1996, com a LDB, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema educacional, é plausível supor que a implantação desses cursos ocorreu, em sua maioria, no período pós-LDB. Antes disso, no máximo, tínhamos cursos voltados para o pré-escolar, que abrangia as crianças na faixa etária de cinco e seis anos.

Localizamos, durante a pesquisa, uma das iniciativas mais antigas na oferta desses cursos em Santa Catarina, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. A instituição investiu na formação de profissionais para o atendimento à infância daquela região desde a década de 1980, período em que ofereceu os primeiros cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* em pré-escola (MIEIB, 2002). Cursos voltados para a pré-escola, que até então atendia crianças de cinco e seis anos de idade, aparecem com mais frequência a partir dos anos 1980, como é o caso de uma experiência implantada em 1985 na Universidade Católica de Brasília, cuja peculiaridade ficou por conta da origem dos alunos: cursaram a especialização professores de diversos estados do país, como Amazonas, Ceará, Mato Grosso do Sul, entre outros, constituindo-se numa espécie de centro de aprofundamento de estudos para formação de especialistas na área.

É importante, porém, ressaltar que, à época, os cursos existentes eram voltados, essencialmente, como dissemos, para a formação de professores que atuavam com a faixa etária de cinco e seis anos. A pré-escola tinha projeto de formação profissional mais consistente do que as creches. Assim, a educação de crianças menores de quatro anos só foi introduzida efetivamente nos cursos de especialização da área depois da promulgação da LDB/1996, que inseriu as creches no sistema educacional brasileiro. Até então, no máximo, as iniciativas de formação estavam voltadas para atender aos profissionais das Secretarias de Educação e aos formuladores de propostas pedagógicas, sem atingir, na maioria, os professores que lidavam diretamente com as crianças.

Entretanto, isso não quer dizer que as experiências anteriores à LDB/1996 não fossem válidas como espaço de formação consistente e consciente. Garcia (1991) relata a experiência de criação de um curso de pós-graduação *lato sensu* em educação pré-escolar, em 1981, ofertado pela Faculdade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. A autora foi responsável pelo planejamento e coordenação do curso. Por ser a única fonte bibliográfica específica encontrada sobre um curso de especialização na área e também por trazer elementos que

julgamos muito importantes para a construção de um curso desse tipo, consideramos necessário destacar essa experiência.

Conforme relata Garcia, o primeiro desafio foi compatibilizar a duração do curso, de 360 horas, com o conteúdo básico a ser trabalhado. O impasse estava entre aprofundar o conhecimento em poucos temas ou ampliar o leque de conteúdos abordados. No artigo, não constam elementos mais detalhados do projeto elaborado, mas a autora relata que havia decidido não apresentar novas técnicas, novas “receitas” de *como fazer* na atuação com as crianças em idade pré-escolar. Sua opção foi por princípios mais amplos, tendo como objetivo capacitar os alunos para pensar criticamente e desenvolver seu trabalho de forma mais consciente, tanto em termos de compreender os interesses subjacentes à política educacional pré-escolar, como também a prática desenvolvida no dia-a-dia e reflexão sobre a teoria que a fundamentava. Para dar conta desse objetivo, o curso organizou-se em quatro módulos:

1. base filosófica, sociológica e de metodologia de pesquisa; a intenção aqui era levar os alunos a refletir sobre sua prática de educadores, elaborando pequenos projetos de pesquisa que seriam desenvolvidos no último módulo;
2. aspectos específicos da educação pré-escolar, tanto em seu sentido político (Educação Brasileira com enfoque nos fatores sócio-político-culturais), como teórico-prático (currículos, programas e seus fundamentos, e a ideologia subjacente a eles);
3. história da pré-escola contextualizada: como, onde, por que e a quem interessa; aqui seriam abordados também outros aspectos como arte-educação, conhecimento através dos sentidos, percepções da criança, liberdade; e
4. relação família-escola e avaliação na pré-escola; também estava previsto para o final do curso a realização de um projeto de pesquisa, na disciplina Metodologia de Pesquisa II.

A autora relata o processo de implantação do curso, em que se optou por tentar integrar as disciplinas a fim de superar o modelo clássico pautado pela fragmentação da informação. O ponto de partida seriam as experiências práticas dos alunos, para estimular a reflexão crítica e integrar teoria e prática. O curso comportou diversas reuniões de professores, em que se discutia o desenrolar das atividades. Para a autora, esses espaços de debate foram essenciais para o sucesso do projeto.

Além das reuniões, foi amplamente utilizada a avaliação durante o curso. Cada módulo era encerrado com uma avaliação coletiva, envolvendo alunos e professores, seguida de discussão do módulo seguinte. Os resultados das avaliações serviam de base para alterar a proposta inicial, num processo de co-gestão com os alunos. As mudanças atingiram tanto a primeira turma, como também – e principalmente – a turma subsequente, que já se beneficiava da experiência anterior. Considerando resultados com a turma pioneira, foi proposto para a segunda turma um trabalho integrado e cumulativo, composto por sínteses a serem produzidas pelos alunos ao final de cada módulo, integrando as disciplinas cursadas. Esse trabalho seria avaliado e comentado pelo professor e, em cada módulo subsequente, enriqueceriam a síntese inicial, até o último módulo, que englobaria o curso todo.

É relevante frisar uma ‘frustração’ a que a autora e os professores foram submetidos no final do terceiro módulo da primeira turma. Caracterizado por seminários e visitas a duas escolas (pública e particular), a avaliação de aprendizado dos alunos revelou um estágio aquém do esperado. Aspectos que os professores esperavam ver contemplados nas análises dos alunos, tais como ideologia, relação Estado-Educação, escola pública-escola particular não foram abordados, tendo se restringido a aspectos formais e menos ‘críticos’, revelando pouca reflexão sobre a dinâmica dialética que se buscou empreender no curso. Garcia (1991, p. 93) conclui sobre esse episódio: “Após um primeiro momento extremamente depressivo, o grupo concluiu que o *timing* dos indivíduos e dos grupos é um dado a ser levado em conta. O grupo só pode ver, com mais lucidez, quando pode e não quando se deseja que o faça”. A autora argumenta que ‘viveu’ efetivamente o curso, que teve experiências, descobertas e mudanças coletivas, tanto para os alunos como para os professores e ela própria, como coordenadora.

Ao se perguntar o que levava professores com formação superior a procurar um curso de especialização *lato sensu* em educação pré-escolar, a autora relewa que os alunos, inicialmente, procuraram o curso com a expectativa de aprender mais “como fazer” e foram surpreendidos com a proposta de discutir “porque se vem fazendo”. Os depoimentos das alunas, afirmando terem mudado sua forma de ver a educação pré-escolar e ter alcançado uma compreensão mais consciente de seu trabalho, parecem confirmar que se alcançou o objetivo.

A autora, entretanto, perguntou se esse tipo de curso, voltado para o pensamento crítico ou invés de apresentar receituários pré-concebidos, poderia manter demanda razoável. Suas palavras foram emblemáticas:

O professor crítico, que pretendemos formar, não interessa ao Sistema. Ele deixa de ser o professor dócil, facilmente manipulável. Ao compreender as relações de poder, que se dão na escola, ele as denuncia; ao compreender a favor de quem os projetos são realidades, ele os contesta. Mas, dialeticamente, é ele que estará capacitado a apontar o novo, a ousar inovar e a contribuir para o salto de qualidade (GARCIA, 1991, p 95).

É instigante o fato de que esse curso, com características dialéticas, de objetivos voltados para o enriquecimento crítico e reflexivo dos alunos, que fugia do trivial repasse de novidades e ‘receitas pedagógicas’ que o mercado produz com facilidade, tenha se organizado e mantido em uma instituição privada, setor usualmente identificado com objetivos pouco nobres, mais voltados para o lucro que para a qualidade do ensino. Isso, para nós, só pode servir de alento, afinal, trabalhamos numa instituição pública de educação superior e acreditamos nos ideais emancipatórios da educação e no seu poder de transformar a sociedade pela transformação dos homens.

A iniciativa relatada também se mostrou importante para nós por demonstrar que é possível, num curso de especialização, focando a formação em nível de pós-graduação na área de Educação Infantil, ultrapassar a barreira do óbvio projeto de atualização de conhecimentos, alimentando o espírito de crescimento pessoal e profissional dos alunos, mediante estratégias de estímulo permanente à participação ativa dos alunos no projeto do curso, na construção cooperativa da formação. Privilegiar o incentivo ao pensamento reflexivo, consciente e participativo dos professores foi atitude exemplar, que pode servir de modelo para outras experiências da área.

Outra experiência que vale a pena mencionar é da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. Desenvolvido desde 1994, o curso de pós-graduação *lato sensu* “Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas” já rendeu dois livros. O primeiro foi *Educação Infantil em curso*, de 1997, publicado com base em trabalhos das duas primeiras turmas desse curso, reunindo textos sobre questões históricas e sociopolíticas da formação dos profissionais, das práticas pedagógicas e das crianças.

O livro *Infância e Educação Infantil*, publicado em 1999 (KRAMER et al, 2002) foi produzido com artigos de professores e alunas das terceira e quarta turmas do curso. Traz artigos sobre formação de professores, da cultura, da estética e do cotidiano da educação, bem como desafios e perspectivas da prática pedagógica e das políticas públicas para o setor. As organizadoras apresentam a obra como uma coletânea caracterizada por trabalhos de reflexão teórica fundamentados na prática e questionamentos práticos iluminados pela teoria –

imbricando teoria e prática de forma dialética. Lopes (2002) escreve que no curso de especialização da PUC-RJ teve a oportunidade de aprofundar conhecimento teórico, discutir alternativas de atendimento à criança de 0 a 6 anos e analisar a importância desse atendimento.

A iniciativa de publicação e a qualidade dos textos indicam caminho bem sucedido no âmbito da especialização em Educação Infantil na PUC-RJ e um modelo a ser perseguido, que estimula a pesquisa e reflexão profissional, favorece a circulação de conhecimento e valoriza a produção dos alunos, que demonstram autonomia de pensamento e apropriação de capacidade crítica, elementos que acreditamos serem essenciais para uma verdadeira formação do professor. É desse tipo de iniciativa que falamos quando defendemos a especialização como espaço privilegiado de formação continuada de professores. Muito além de atualizar conhecimentos, apresentar resultados das últimas pesquisas na área, aprimorar a bagagem conceitual do professor, a especialização pautada por projeto de formação continuada crítica e transformadora terá como foco a perspectiva de fornecer aos participantes os elementos necessários ao processo de desvendar a realidade, compreender os interesses por trás dos discursos e das ações, as contradições enraizadas no processo histórico de organização do poder. Ao optar por essa linha de formação, a especialização pode contribuir decisivamente para mudanças de postura dos professores, para sua participação ativa como construtor de conhecimento e não apenas como mero expectador, receptáculo. É isso que esperamos de uma formação continuada em nível de pós-graduação. Objetivos limitados à atualização de conteúdos podem ser alcançados em outras modalidades de formação.

Considerando esse cenário de cursos existentes, já em 1994, inserida nas *Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Infantil*, estava a meta de realização de um amplo diagnóstico das Instituições de Ensino Superior que mantinham cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Infantil, demonstrando a existência, desde aquela época, de cursos de especialização voltados para a formação de profissionais responsáveis pela educação da criança pequena (BRASIL/MEC, 1994), dado confirmado pelas informações do Catálogo da CAPES de 1998, que mostrou um curso iniciado em 1990 (Paraná) e outros dois criados em 1994 (São Paulo e Rio de Janeiro).

Esse catálogo da CAPES listou 16 cursos de especialização em Educação Infantil, espalhados por seis Estados: Bahia, Minas, Mato Grosso, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que o Paraná concentrava 62,5% dos cursos, a maioria em instituições privadas. Em



média, os cursos duravam 15 meses, variando entre 8 e 24 meses. A média de carga horária era de 400h, variando entre 360h e 555h. Quanto à vinculação administrativa, 69% dos cursos estavam no setor privado. No Paraná estava um dos cursos mais antigos do país, criado em 1990, sendo que das 16 experiências catalogadas, apenas três haviam começado antes de 1996. A maioria dos cursos começou em 1998, confirmando a suposição inicial de que esse espaço de formação, voltado para o campo da Educação Infantil, dadas as condições precárias dos profissionais da área até 1996, floresceu a partir da inserção oficial do atendimento às crianças de zero a seis anos no sistema educacional.

Em 2000, foi realizado um curso que merece destaque pelos seus resultados. Sob responsabilidade da UNISC, teve por objetivo formar educadoras comprometidas com a criação de uma pedagogia da infância e sujeitos de sua ação pedagógica. Formou 19 alunas, que, em função das discussões e trocas realizadas durante o curso, organizaram um espaço político que pensasse a realidade da infância e questões pertinentes à Educação Infantil, nascendo, assim, em 2001, a primeira instância regional do Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Sul (MIEIB, 2002). Novamente, evidenciamos o potencial transformador e indutor de mudanças que a especialização pode ter. A partir desse curso, plantadas as sementes da reflexão-ação e do pensamento autônomo, podem surgir novas iniciativas de formação ou de atuação profissional engajada com a luta por melhores condições de trabalho, educação de qualidade e redução de desigualdades. Mais que atualizar conhecimentos e tendências pedagógicas, a pós-graduação pode oferecer espaço para discussão e debate, instâncias de crescimento pessoal e profissional que podem levar a mudanças de pensamento e comportamento.

Passados dez anos do primeiro levantamento oficial dos cursos, podemos avaliar como está o campo dessa especialização no país. A CAPES não publicou novos catálogos e os dados oficiais mais recentes são do INEP, que não traz o detalhamento dos cursos, mas apenas números sintéticos da área, optamos, então, por utilizar iniciativa não-oficial como fonte de informações. Em consulta ao site [www.guiadeposgraduacao.com.br](http://www.guiadeposgraduacao.com.br), mantido pela Editora Segmento, página da Internet que mantém registro de cursos de especialização e MBA de todo o país, verificamos a existência atual de 65 cursos, em 18 Estados, sendo 78% em instituições privadas. Crescimento, no total de cursos, de 300% em oito anos. É provável, porém, que esse crescimento seja ainda maior, porque a fonte de dados utilizada não contempla, necessariamente, todos os cursos oferecidos, mas apenas aqueles coletados em pesquisas na Internet.

São Paulo apresenta a maior oferta de cursos (23%), seguido do Rio de Janeiro (12%), Goiás (9%) e Santa Catarina (9%). Goiás, com seis cursos, sendo quatro em instituições públicas, figura entre os Estados com maior número de cursos de especialização em Educação Infantil do país, sendo que todos os cursos goianos foram implantados depois de 1998 e não aparecem no catálogo da CAPES daquele ano. Se lembrarmos que Goiás, em 2005, tinha melhores índices de formação em Nível Superior na Educação Infantil que as médias do país e que, entre 2001 e 2005, o crescimento desse nível de formação foi maior em Goiás que na média nacional, podemos ter uma idéia das razões que levaram a essa oferta significativa de especializações na área. O cenário goiano da Educação Infantil era mais propício à oferta de especialização que na maior parte dos outros Estados, já que, em Goiás, proporcionalmente, estavam se formando mais professores da área em Nível Superior, que a média do país. E quanto mais professores graduados, maior a demanda potencial por formação em nível de especialização.

Há uma particularidade no caso de Goiás que deve ser ressaltada. É o único Estado em que a oferta no setor público é superior à do setor privado, quando ambos oferecem o curso. Isso se deve à ação preponderante das três esferas de governo: Federal, Estadual e Municipal, cada qual representada por uma Instituição de Ensino Superior atuante na área: UFG, UEG e FESURV, respectivamente. As duas primeiras, inclusive, ofereceram cursos em mais de um campus, interiorizando a abrangência de oportunidades de formação continuada para professores interessados na Educação Infantil. Houve, portanto, no Estado, preocupação das instituições públicas em elevar o nível de formação profissional dos professores da Educação Infantil, possibilitando opção de aprofundamento de estudos após a graduação.

Como sabemos, a preocupação com a formação em Educação Infantil surgiu apenas recentemente, com mais força a partir da década de 1990. No documento *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*, produzido em 1996 por técnicos do MEC e cinco especialistas da área, foram analisadas propostas pedagógicas e currículos em vigor naquela época nas Secretarias de Educação de alguns Estados e capitais do país. Três conclusões desse documento são particularmente importantes para o nosso estudo (BRASIL, 1996): a) havia alguma preocupação com a formação dos profissionais lotados nas Secretarias de Educação e em órgãos afins, ocupados com a formulação de propostas e supervisão pedagógica, mas os profissionais que executavam as tarefas vindas das secretarias não tinham nem mesmo o Ensino Médio completo; b) havia deficiências no acompanhamento da formação continuada dos professores, em especial pela inexistência, por exemplo, de

supervisor educacional específico para a pré-escola, uma vez que este atuava desde a Educação Infantil até a 4ª série, muitas vezes sem ter experiência nem habilitação para acompanhar os profissionais que trabalhavam com as crianças menores; c) havia problemas recorrentes com os projetos de formação em serviço dos profissionais na grande maioria dos locais visitados. Apesar desses problemas, em alguns locais havia “até mesmo tentativas de criar cursos de especialização destinados aos técnicos da instituição” (LANTER, 2002, p.150).

Reafirmando essa idéia, Nascimento (2000) discute a necessidade de formação específica dos quadros burocráticos das Secretarias de Educação porque também aqueles não tinham formação na área e, caso essa lacuna não fosse preenchida, eles poderiam ser executores de normas com viés escolarizante. A qualidade do atendimento, para a autora, passa pela presença de profissionais com capacidade para concretizar modelos pedagógicos adequados à infância de zero a seis anos.

Vemos, portanto, que várias experiências de especialização, primeiro em educação pré-escolar e depois englobando toda a Educação Infantil, foram muito importantes para oportunizar espaços de formação continuada e aprofundamento de pesquisas e discussões sobre a educação da criança pequena, rendendo bons frutos e demonstrando o potencial significativo que esse tipo de curso pode ter para formar profissionais mais conscientes e preparados para transformar suas práticas pedagógicas em práxis cotidiana, atividade profissional capaz de transcender a mera reprodução estéril de técnicas e conteúdos.

## **4.2. Análise dos cursos pesquisados.**

Vamos, com nossa pesquisa, analisar a configuração dos cursos de especialização em Educação Infantil de Goiás, avaliando as possibilidades de formação dos professores naqueles cursos e discutindo a possibilidade de considerar esse espaço de formação como educação continuada. Procuramos situar qual é o espaço de discussão que a criança e a infância têm ocupado nesses cursos; quais temas têm sido destacados; quais as disciplinas se referem especificamente a crianças de zero a seis anos de idade e ao trabalho nas creches e pré-escolas, a preocupação com a profissionalidade da área, além de outras análises que surgiram a partir do exame destes documentos.

Percurso parecido foi trilhado por Silva (2003), que buscou em sua tese de doutorado discutir a formação universitária dos professores de Educação Infantil, analisando cinco cursos de Pedagogia, verificando seus históricos, quadros curriculares e ementas das disciplinas. Nesse estudo, resumidamente, os dados evidenciados pela autora sugerem que o curso de Pedagogia tem sido espaço para a formação inicial de professores da Educação Infantil, embora a prioridade ainda esteja atrelada à formação de professores para atuar com crianças acima de 4 anos de idade, focando, não raras vezes, temas com características escolarizantes, pautando suas propostas em uma adaptação do modelo escolar do Ensino Fundamental; a criança e a infância são temas que começam a ocupar espaço nos cursos de Pedagogia; pode-se identificar a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Esse conjunto de características demonstra as mudanças que começam a ocorrer nos cursos de Pedagogia para se adequar a um currículo mais preocupado com a atuação em creches e pré-escolas. Especialmente no caso da educação de crianças de zero a três anos, apenas recentemente os cursos passaram a introduzir conteúdos e discussões acerca do tema, apesar de a abordagem ainda ser bastante incipiente. É preciso lembrar, entretanto, que a polêmica sobre o *locus* da formação inicial do professor de Educação Infantil foi responsável por indefinições e dúvidas as mais diversas, que contribuíram para a demora na reformulação das matrizes curriculares da Pedagogia.

Embora esteja mais presente o modelo de formação escolar, está se desenhando um projeto de Educação Infantil que busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, com preocupações acerca dos cuidados com o corpo e a mente; a importância que o lúdico e as brincadeiras espontâneas têm nessa faixa etária; as múltiplas e diversas linguagens infantis; a importância da participação das famílias. Sobretudo, há um espaço muito a ser ocupado pelos conhecimentos a respeito do cuidado e educação dos bebês, que também fazem parte da Educação Infantil, mas que têm sido pouco privilegiados nos currículos de formação da área.

Na construção desse novo modelo de formação, o desenvolvimento de projetos de pesquisas pode ser apontado como contribuição fundamental para ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito das crianças pequenas. Os cursos de Pedagogia pesquisados por Silva (2003) têm incorporado esta dimensão nas suas matrizes curriculares, com a exigência da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso.

A constatação mais importante, entretanto, é que a formação na graduação ainda é deficitária para dar conta da especificidade da Educação Infantil, considerando todas as particularidades que o trabalho com bebês e crianças pequenas traz consigo, mesmo que a Pedagogia já esteja se voltando gradativamente para abarcar o trabalho com elas. No segundo capítulo desta tese, já falamos sobre os desafios que a Pedagogia tem enfrentado para se ajustar à inserção da Educação Infantil no sistema educacional. Nesse contexto, é importante lembrar as afirmações de Kramer (2006), de que ainda hoje muitos pedagogos não sabem lidar com crianças e pesquisadores e professores universitários ainda estranham a relação da Pedagogia com fraldas, corpo, bebês, sono e outros aspectos tão comuns na prática cotidiana da Educação Infantil.

É certo que a publicação das Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, oficializando o curso como espaço da formação inicial para o trabalho docente na Educação Infantil, deve promover a consolidação de mudanças nesses cursos, privilegiando o trabalho em instituições de atendimento à criança pequena e buscando a definição de um quadro teórico que indique parâmetros seguros para a formação de qualidade.

Entretanto, como já abordamos, há deficiências da formação inicial quanto à preparação adequada para o trabalho com a criança pequena. Falamos sobre a falta de formação específica sentida pelos professores transferidos ou contratados para assumir salas da Educação Infantil. Mesmo aqueles professores já formados há algum tempo e com experiência de sala de aula do Ensino Fundamental, quando “migraram” para a Educação Infantil, se depararam com realidades desconhecidas, um mundo novo, repleto de desafios. Como agir com os bebês, tão dependentes de atenção e atendimento a necessidades básicas, e ao mesmo tempo com tanto potencial de desenvolvimento em diversos aspectos, do cognitivo ao motor, da comunicação multidimensional à formação de conceitos? Como evitar a repetição, por cópia ou mera adaptação, dos mesmos paradigmas já vivenciados no Ensino Fundamental? Como lidar com as necessidades urgentes de cada um daqueles pequenos seres, tão especiais e com características tão específicas? Todas essas perguntas povoaram a cabeça dos profissionais que foram chamados a assumir salas de creches e pré-escolas. E poucos eram os espaços em que essas perguntas podiam ser respondidas. Cursinhos de poucas horas ou encontros para repasse dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil não se mostravam suficientes para dar conta de preparação condizente com a responsabilidade envolvida e a complexidade inerente ao tema.

Diante desse cenário, os cursos de especialização se apresentam como um espaço privilegiado para aprofundamento de conhecimentos sobre a área. Pode-se vislumbrar uma integração muito interessante entre a graduação em Pedagogia, em especial aquela que contemple a pesquisa e, portanto, privilegie a construção de conhecimentos, com a verticalização da formação na especialização e a realização de pesquisas mais consistentes, capazes de consolidar e solidificar a formação dos professores.

Para que isso aconteça, os cursos de especialização precisam se apresentar com propostas curriculares que complementem a formação inicial, bem como priorizem a pesquisa como fundamento de trabalho para a valorização do conhecimento construído a partir da busca do pesquisador, ao invés de apenas sedimentar conteúdos repassados em sala de aula.

Nosso caminho para conhecer os cursos de especialização em Goiás foi, inicialmente, o de mapear a sua ocorrência no Estado. A partir da constatação de sete projetos<sup>68</sup>, oferecidos por cinco instituições diferentes (duas Universidades oferecem opções em dois campi diferentes, com projetos independentes entre si), entramos em contato e solicitamos os projetos de curso, que serviram como fonte para a realização de nossa pesquisa. A partir das disciplinas oferecidas nos cursos pesquisados e de suas respectivas ementas, procuramos apontar algumas características presentes na especialização em Educação Infantil, no intuito de desvendar que espaço de formação é esse. Abaixo, detalhe das instituições cujos cursos foram analisados:

QUADRO 1: INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE OFERECERAM ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS ENTRE 2003 E 2006 – POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MUNICÍPIO DO CAMPUS.

Instituição	Dependência Administrativa	Município
Universidade Católica de Goiás – UCG	Privada	Goiânia
Universidade Federal de Goiás – UFG	Federal	Goiânia
		Jataí
Universidade Estadual de Goiás – UEG	Estadual	Anápolis
		Ceres
Fundação do Ensino Superior de Rio Verde – FESURV	Municipal	Rio Verde
União das Faculdades “Alfredo Nasser” – UNIFAN	Privada	Aparecida de Goiânia

<sup>68</sup> A Associação Educativa Evangélica – Unievangélica, de Anápolis, abriu inscrições, mas o curso não chegou a ser realizado, razão pela qual deixamos de aproveitar o projeto para efeito de análise. Quando estávamos concluindo o texto final da Tese, tivemos conhecimento do curso oferecido pela Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba - FACER, nos municípios de Nova Glória (iniciado em outubro/2006) e Rubiataba (início em março/2007). Segundo a Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade, o curso foi divulgado na Internet somente agora, o que impossibilitou que o tivéssemos localizado antes e incluído na pesquisa.

A primeira constatação é que tanto instituições públicas quanto privadas se fizeram presentes na oferta dessa opção de formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Infantil. Ambos setores perceberam as necessidades e demandas por formação adequada na área, tendo em vista os profissionais já graduados e que estavam trabalhando com as crianças pequenas ou que desejavam vir a trabalhar com elas.

Se observarmos com mais atenção, porém, vamos perceber que a lógica do mercado não deixou de estar presente nos cursos pesquisados, pelo menos em relação ao financiamento. Isso porque todos os cursos foram pagos, exceto aquele oferecido pela Faculdade de Educação da UFG de Goiânia, que foi totalmente gratuito. Os demais cobraram dos alunos ou se organizaram em parcerias com as respectivas Secretarias Municipais de Educação. No capítulo anterior falamos sobre como a pós-graduação *lato sensu* revelou-se campo bastante vantajoso e atrativo para o setor privado – aliando flexibilidade normativa, baixo custo e grande demanda, mas também vimos que a lógica neoliberal do estado mínimo tem pressionado as instituições públicas no sentido de cobrarem pelas especializações que ofertam, pois muitas universidades estatais estão sendo levadas a incentivar esses cursos – cobrando mensalidades – como forma de captar recursos para sobreviverem, ampliando suas atividades e até justificando seu quadro de professores.

A situação da especialização em Goiás, considerando a natureza mercadológica dos cursos ofertados, é oposta aos dados da oferta de graduação em Educação Infantil no Estado. Em 2003, segundo o Sistema EDUDATA, do INEP, Goiás tinha 86 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, sendo 80% ofertados por instituições públicas. Portanto, o setor público – leia-se gratuito – tem um peso extremamente significativo na formação inicial de professores da Educação Infantil em Goiás, mas esse mesmo setor não se mostra capaz de garantir formação continuada nas mesmas bases de gratuidade, portanto, deixando de lado um dos principais fatores de diferenciação entre o ensino público e privado.

Na formação continuada – considerando a especialização, em particular – são os próprios estudantes, boa parte deles profissionais da educação, que pagam pelo seu aperfeiçoamento. Ainda que Secretarias Municipais e Estaduais de Educação privilegiem essa titulação por meio de incentivos financeiros de carreira, tanto para atualizar conhecimento como para recuperar deficiências e defasagens da formação inicial, não há políticas consistentes de financiamento público desse tipo de formação continuada. O Estado, ao transferir sua responsabilidade para o cidadão, incentiva uma corrida pessoal pelo

aprimoramento profissional, delegando aos próprios professores a realização de esforços para sua formação, o que pode ser considerado uma das modalidades de privatização da educação, já apontadas por Gentili (1998).

A pesquisa de Oliveira (1995) já apontava para essa situação, quando constatou que quase 90% dos alunos da especialização pesquisada por ela tinham tomado, por conta própria, a iniciativa de freqüentar o curso. Peixoto Filho (2004) chegou a conclusões similares sobre a motivação dos alunos ao se inscrever na especialização da Universidade Federal de Pernambuco, sendo preponderantes os aspectos de interesses e sacrifícios pessoais.

Na Especialização em Educação Infantil no Estado de Goiás o cenário não é diferente. No questionário proposto aos coordenadores, foi possível compreender que à exceção da UFG de Goiânia, foram cobradas mensalidades entre R\$ 140,00 e R\$ 250,00 dos alunos, sendo que a procura pelos cursos, em todos os casos, foi dos próprios estudantes. A UNIFAN e a FESURV foram as únicas a citar interesses do poder público municipal para justificar a criação do curso, mas, mesmo assim, foram os alunos que pagaram, embora, no caso da FESURV, houvesse bolsa parcial custeada pela Prefeitura de Rio Verde. Na UCG havia 10 bolsas integrais ofertadas por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outras bolsas oriundas da graduação, mas, ainda assim, as outras vagas foram preenchidas por alunos dispostos a financiar seus próprios estudos. Confirmam-se, portanto, as tendências que já relatamos neste trabalho, de que a pós-graduação *lato sensu* seja considerada uma alternativa de financiamento extra-oficial para as instituições públicas e uma boa fonte de renda para as instituições privadas.

Todos os cursos pesquisados foram promovidos após a promulgação da LDB. A experiência mais antiga, duradoura e quantitativamente significativa é da UCG, cuja primeira turma começou em 1999, tendo se repetido por 11 vezes desde então (uma turma por semestre de 1999 a 2002, uma turma em 2004 e outra em 2005), formando, ao todo, 292 especialistas em Educação Infantil. A UFG ofereceu, em Goiânia, uma turma em 2000 e outra em 2003, formando 69 alunos em ambas. Já no campus de Jataí, a Universidade Federal de Goiás ofertou o curso em 2004, formando 20 alunos e repetiu a oferta em 2006, com 21 matriculados. Em número de alunos, a UNIFAN vem em segundo lugar, com 105 em quatro turmas, sendo que a primeira, iniciada em 2005, formou 15 alunos e as demais, abertas em 2006, mantêm 90 alunos matriculados. A Universidade Estadual de Goiás ofereceu uma turma em Anápolis, em 2005, na qual se formaram 40 alunos. A UEG também iniciou uma turma



em Ceres, no final de 2006, com 36 matriculados – o curso ofereceu, até agora, apenas dois módulos e está temporariamente suspenso, mas o motivo dessa situação não foi esclarecido pela coordenação, embora tenha informado que o curso deve continuar. Em Rio Verde, a FESURV abriu duas turmas em 2004, com 66 concluintes. Ao todo, foram formados até o momento, em Goiás, 502 especialistas em Educação Infantil e outros 147 estão cursando a especialização.

Esses números mostram que apesar de haver mais instituições públicas do que privadas oferecendo o curso em Goiás, o setor privado é responsável pela oferta de mais turmas e conseqüente formação do maior número de alunos. Ao todo, as instituições privadas respondem por 61% do pessoal que cursou ou está cursando essa especialização no Estado.

Os números também mostram a força que a especialização tem representado em termos de espaço de formação continuada na área de Educação Infantil de Goiás. Para um total, em 2005, de 1.722 funções docentes com Nível Superior atuando em instituições de atendimento à criança pequena nos municípios em que esses cursos foram ministrados, de acordo com os dados do Sistema EDUDATA, temos mais de 600 especialistas em Educação Infantil – entre formados ou em formação – índice superior a 1/3 das funções docentes de Nível Superior atuando na área. Uma taxa de formação em pós-graduação muito significativa, com certeza. Ocorre, porém, que nem todos os que se especializaram estão trabalhando na área, o que diminui, obviamente, o alcance efetivo dessa formação específica, mas não deixa de revelar o papel importante que a especialização em Educação Infantil vem representando.

Sobre a experiência da Universidade Católica de Goiás – UCG, é preciso salientar que seus números são tão impressionantes em função da opção que a instituição adotou em sua proposta de formação dos cursos de licenciatura. Ali, foi elaborada uma estrutura curricular em que os cursos de Nível Superior desenvolvem-se de tal modo que permitem ao aluno obter, no mesmo período de estudo, habilitações de bacharel e licenciado. Além disso, houve uma adequação curricular que tornou possível transformar o oitavo período da graduação em curso de especialização. Assim, todos os alunos da graduação podiam optar por fazer uma pós-graduação *lato sensu* em seguida à conclusão do curso universitário, integrando as duas instâncias formativas. A iniciativa foi denominada de *Projeto de Formação de Professores* e foi implantada a partir de 1998, tendo vigorado desde então (UCG, 1998). Conforme afirmativas da coordenadora de um dos cursos da UCG, “existia uma articulação orgânica entre licenciatura e bacharelado, graduação e especialização” (Questionário UCG/1,

março/2007). Ademais, alunos que tinham crédito educativo podiam mantê-lo para cursar a especialização, o que mantinha a estabilidade quantitativa de alunos nas especializações de formação de professores da UCG.

A especialização, que substituiu o 8º período da graduação na UCG, com 24 créditos, segundo os documentos da instituição, tinha por objetivo intensificar a verticalização dos conhecimentos desenvolvidos na graduação e resultava de compromisso da UCG com a formação continuada de qualidade para os professores de Educação Básica. Foram oferecidas diversas áreas de concentração: Educação Infantil; Educação para Diversidade - Deficiência Mental e Distúrbios da Audio-comunicação; Gestão Escolar; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Educação Ambiental; Estudos Regionais; Cultura, Memória e Linguagem; Modernidade Filosófica e Educação; Ciências: Matemática, Física, Estatística e Informática. A opção pela área de concentração, na pós-graduação, ficou a cargo do aluno, de acordo as opções semestrais oferecidas pelo Colegiado das Licenciaturas e Coordenação de pós-graduação *lato sensu*. A organização curricular dessas especializações foi estruturada em quatro eixos temáticos: Base Comum, Disciplinas Específicas, Monografia ou Trabalhos Orientados e Seminário Interdisciplinar (UCG, 1998).

Naquele Programa, portanto, a graduação poderia ser concluída em sete períodos e logo em seguida, era oferecida aos licenciados a possibilidade de cursar a especialização *lato sensu* em variadas modalidades de área, com duração de seis a oito meses, perfazendo 360h. Ao integralizar a especialização, o aluno estaria apto a obter a titulação de licenciado, bacharel e especialista, tudo ao mesmo tempo. A Pedagogia da UCG, nessa época, acompanhando o Programa de Formação de Professores, tinha matriz curricular com 2.970h distribuídas em sete semestres. Em 2001, a carga horária das especializações da UCG foi ampliada para 540h e sua duração estendida para 10 meses. Em 2002, passaram a ter 720h, integralizadas em 12 meses.

Em 2004, separaram-se as modalidades de licenciatura e bacharelado e as licenciaturas passaram a ter carga horária de 2.810h, incluindo a Pedagogia, mantidos sete semestres de integralização. A integração com a especialização continuou, mesmo que esta, agora, fosse realizada em dois semestres, elevando a formação total para nove períodos. Com a publicação das Diretrizes da Pedagogia, a UCG alterou a matriz do curso e ampliou a carga horária para 3.200h, em oito períodos, vigorando a partir do primeiro semestre de 2007.

Portanto, na UCG, o projeto da especialização *lato sensu* diferiu essencialmente dos demais aqui pesquisados. Enquanto nas demais instituições o curso foi voltado para atender a necessidades formativas de profissionais já formados e em atuação, na UCG privilegiaram-se os recém-formados da graduação, como complementação de estudos, imbricando formação inicial e continuada numa seqüência sem interrupções. Essa opção pode ser analisada de vários ângulos e oferece material para estudos diversos acerca de sua aplicabilidade, consistência e solidez formativa. Não é o caso para esta pesquisa, posto que exigiria mudança do nosso foco. No entanto, não podemos nos esquivar de emitir opinião acerca do Programa da UCG em relação ao nosso objeto de estudo.

Para nós, a UCG encontrou uma forma de ampliar a matrícula em seus cursos de especialização e, ao mesmo tempo, atrair alunos para sua graduação. Ora, é esperado que, havendo concorrência e, em especial, existindo bolsas de estudo, como é o caso da Universidade Católica, o aluno vai preferir matricular-se numa instituição que ofereça a possibilidade de formação em nível de graduação e pós-graduação no mesmo tempo, uma vez que as demais oferecem apenas a graduação. Enquanto as demais instituições mantinham licenciaturas com duração de oito semestres, a UCG reduziu para sete semestres e acomodou a especialização no oitavo período, com duração de apenas um semestre, no mesmo regime de aulas diárias da graduação, ampliando, posteriormente, para dois semestres. Essa fórmula, somada ao fato de o aluno poder manter a bolsa da graduação na especialização, oportunizou à UCG manter altas taxas de ocupação em seus cursos de pós-graduação *lato sensu*. Tanto que, dos 292 formados em especialização em Educação Infantil naquela Universidade, 133 (45%) o fizeram nos dois primeiros anos do curso (1999 e 2000), enquanto a carga horária era de 360h. Depois que o curso foi ampliado para 720h, foram apenas 90 formados, em quatro anos.

Entendemos que essa lógica é contraditória. Embora possa favorecer a obtenção de título acadêmico mais elevado ao aluno recém-graduado, deixa em muitos momentos de privilegiar formação inicial mais consistente, com maior duração e condição de preparar professores conscientes e críticos, sem se configurar como meros práticos da educação. A decisão da UCG, para nós, implica em contradição: porque para estimular a pós-graduação, reduz o tempo da graduação. Além disso, há que se considerar que a formação inicial deve responder por amplo desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor, ao passo que a formação continuada tem o objetivo de procurar responder situações

vivenciadas pelos professores em sua prática profissional, bem como possibilitar o aprofundamento de estudos.

Ora, se todos os alunos acabam de concluir a graduação e fazem a especialização, corre-se o risco de perder o aspecto do aproveitamento de experiência e maturidade profissional dos alunos, que pouca ou nenhuma vivência prática possuem. Pensamos que a dinâmica da formação continuada fica enriquecida quando se pode conjugar conhecimento teórico com a discussão crítica pautada na prática cotidiana, aliando o real concreto do trabalho com as crianças aos fundamentos epistemológicos, filosóficos e sociológicos que dão suporte a essa prática. É até esperado que encontremos alunos recém-formados cursando especialização, dadas certas condições favoráveis de disponibilidade, mas certamente a sua formação será mais rica e produtiva se esse aluno inexperiente estiver dividindo a sala com outros alunos-professores mais experientes, que trazem na bagagem profissional as alegrias e dificuldades, as delícias e os desafios do mundo do trabalho. Tanto melhor e mais profunda será a discussão e a troca de idéias e pontos-de-vista quanto menos homogêneo for o conjunto de alunos reunidos. Isso pode ter deixado de ocorrer ao se deixar de privilegiar essa troca de experiências em detrimento da ênfase na continuidade temporal da graduação com a pós-graduação.

É importante ressaltar que a UCG alterou seus projetos de especialização em Educação Infantil ao longo do tempo. O projeto inicial, de 1999, tinha 360h em 6 meses. Em 2001, passou a ter 540h em 10 meses. Novo projeto de 2002 passou a ter 720h e duração de 12 meses. Em 2006, o curso foi alterado para “Educação da infância: linguagem, letramento e cidadania”, englobando tanto a Educação Infantil quanto a alfabetização de crianças de seis e sete anos. Por essa razão, deixamos de considerá-lo, já que não se limita ao tema da nossa pesquisa. Mas nossa avaliação preliminar encara essa decisão da UCG como outro equívoco, tendo em vista a especificidade da Educação Infantil e o seu caráter não-escolarizante, portanto, não entendemos como salutar a sua junção com o tema “alfabetização e letramento”, já que de tal união podem surgir concepções formativas equivocadas, que visem à escolarização precoce das crianças pequenas. Investigação posterior, específica acerca desse curso na UCG, poderá ser uma boa escolha para aprofundamento do tema em pesquisas futuras.

Nos demais cursos, não houve alteração de projetos, exceto uma pequena mudança em Jataí, que alterou a carga horária de duas disciplinas na versão mais atual e reduzindo de 480h

para 450h a duração do curso. Falamos mais especificamente sobre cada projeto nos tópicos seguintes.

#### **4.2.1 As justificativas dos projetos: Por que especialização em Educação Infantil?**

Para entender as propostas dos cursos pesquisados, julgamos importante conhecer, primeiramente, as justificativas de sua proposição. Em especial, para compreender a motivação das instituições de ensino ao elaborarem a matriz curricular do curso: a quem se destina, qual a intenção, que tipo de enfoque está pensado? Afinal, por que oferecer especialização nessa área? Vejamos se os projetos respondem a essa pergunta. As análises a seguir se baseiam nas justificativas apresentadas em cada projeto estudado.

Mas antes de descrever a análise, acreditamos ser importante informar de que projetos estamos tratando. Como alguns cursos tiveram mais de uma edição, é preciso que fique clara qual a versão por nós analisada. A UFG de Goiânia, no período avaliado, ofereceu um curso em 2003, com projeto de 1999<sup>69</sup>. O campus da UFG em Jataí elaborou em 2003 o projeto que avaliamos. A UCG implantou três versões de seu projeto, sendo a versão de 2003 a que adotamos para análise. Na FESURV, analisamos o único projeto produzido, de 2004. Na UNIFAN, também houve apenas um projeto, de 2005, o qual foi objeto de nosso estudo. A UEG, tanto em Anápolis como em Ceres, desenvolveu seus projetos em 2006.

Na Universidade Católica, o objetivo era “atender às exigências de formação continuada de profissionais da educação e especialmente dos alunos dos cursos de licenciaturas”, o que se explica pelo formato de especialização que a UCG adotou. O público-alvo principal eram os recém-formados das suas licenciaturas. Como o programa pretendia se pautar pela interdisciplinaridade, não havia restrição de área de graduação aos interessados. O projeto traz argumentos sobre o tipo de profissional que pretende formar: “um educador que atue prioritariamente com crianças oriundas das classes populares, com a necessária competência e formação específica para a mediação no seu processo de desenvolvimento, dentro de suas necessidades e aspirações”, superando o assistencialismo e promovendo concepção de Educação Infantil que se constitua num momento de “aprendizagens, descobertas e construções no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, a partir de sua cultura

---

<sup>69</sup> A UFG ofereceu o curso também entre os anos de 1998 e 2000, porém, não foram obtidos registros formais dessa experiência, o que nos levou a descartá-lo em nossas análises, assim como o fato de não estar circunscrito no período de corte da pesquisa.

e das interações histórico-sociais.” Esse referencial teórico coaduna com outros cursos que pesquisamos.

Os objetivos anunciados são nobres, se acompanhados de ações concretas para sua realização. Não se fala, porém, em verticalização do conhecimento, aprofundamento de conceitos aprendidos na graduação, reflexão crítica, explicitação das forças contraditórias das políticas educacionais da Educação Infantil, iniciação e estímulo à pesquisa e à criação de conhecimento sobre a criança pequena. A justificativa do curso na UCG parece estar mais focada na aquisição de competências específicas para trabalhar com a Educação Infantil, o que é compreensível se lembrarmos que a especialização, nessa instituição, atende principalmente os alunos do sétimo período das licenciaturas, muitos sem experiência profissional. Como já dissemos, a ausência dessa experiência prévia pode reduzir as potencialidades da especialização como momento de formação continuada, posto que as discussões e trocas de idéias entre alunos e professores fica prejudicada pela falta de vivência prática dos alunos. A especialização na UCG lembra mais um espaço de formação inicial voltado para determinado foco do que propriamente uma formação continuada que vise aperfeiçoar a prática profissional e o aprofundamento de estudos. Isso, entretanto, não invalida a importância do projeto, já que é fato que o curso busca trabalhar competências específicas para atuação do profissional na Educação Infantil e se fundamenta em concepções progressistas de infância e da educação de crianças pequenas.

Na FESURV, o curso teve o foco voltado para quem já estava trabalhando, embora não se restringisse aos professores da Educação Infantil. Ali, houve preocupação de capacitar profissionais para atuar na área, atendendo as necessidades do desenvolvimento físico, psíquico, social, moral, cultural e político da criança de zero a seis anos. Entre as intenções do projeto estavam o “aprofundamento teórico-prático e a qualificação com vistas à inovação da prática referente a aspectos estruturais, conceituais e metodológicos.”

Vemos esses pressupostos como coerentes, do ponto de vista da formação continuada, com a menção a aprofundar teoria e prática e inovar a prática em seus aspectos estruturais, conceituais e metodológicos. Pensamos que esse foco está condizente com a concepção de especialização *lato sensu* que defendemos nesta pesquisa: espaço para a verticalização, o aprofundamento, a mudança na prática profissional e indo além do mero repasse de informações e de novidades, do aprendizado de novas fórmulas e receitas.

Os projetos elaborados pela UEG trazem poucas linhas de justificativa, tendo em vista que esse campo, no formulário padronizado da instituição, permite, no máximo, mil e duzentos caracteres de texto. A Universidade Estadual utiliza esse padrão de formalização de projeto para todos os seus cursos de especialização. Ao limitar o espaço das justificativas, somos levados a entender que não se considera muito relevante a exposição de motivos e argumentos claros e consistentes para justificar a proposição de uma especialização, exigindo um resumo sintético. Para nós, isso constitui um equívoco, já que entendemos necessário que a proposta de um curso em nível de pós-graduação *lato sensu* seja construída a partir de sólidas bases de planejamento, definição de demanda e explicitação de sua motivação. Em Anápolis, a UEG justificou o projeto “por estar em atendimento as necessidades de formação dos professores do Ensino Superior e da Educação Infantil”, já que a LDB/1996 exige uma “preocupação significativa com a formação e a qualificação de profissionais que possam atuar em Creches e Pré-escolas”.

A preocupação, aqui, está mais ligada às exigências legais de formação do que nas necessidades de aprofundamento de estudos que a área da Educação Infantil exige. Pressupomos que as indicações da lei sobre a formação mínima para atuar com a criança pequena são menos importantes que o reconhecimento acerca da complexidade e relevância que envolve o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. É uma faixa etária com características intrínsecas muito específicas e, por conseqüência, exige aperfeiçoamento constante dos profissionais que dela queiram se ocupar. Uma especialização na área não pode se restringir a atender demandas legais, mas sim, atender as demandas das crianças, que são, em última análise, os maiores beneficiados com o crescimento profissional de seus professores.

Na UEG de Ceres, as justificativas não se restringem às exigências da lei, aparecendo preocupação com as “profundas reformulações” pelas quais a função do profissional de Educação Infantil vem passando, culminando com o argumento de que “se antes era necessário uma formação inicial sólida, hoje se apresenta o desafio de uma consistente, adequada e permanente atualização, com vista à profissionalização do docente” da Educação Infantil. Embora a limitação de espaço no formulário para maior desenvolvimento desses argumentos possa ser criticada, entendemos que o enfoque da UEG em Ceres mostra-se condizente com a visão que defendemos para a especialização em Educação Infantil. A idéia de “profissionalização” do professor da área é bastante acertada. É importante lutar pela formação inicial de Nível Superior, como garantia de qualidade no atendimento e tratamento isonômico da Educação Infantil em relação às demais etapas da Educação Básica, mas a

profissionalização da área passa, também, pela luta por formação continuada de qualidade e condizente com a complexidade das atividades que envolvem o trabalho cotidiano com as crianças pequenas.

Nesse sentido é que levantamos a bandeira da especialização – desde que formatada em bases adequadas – como espaço privilegiado de aperfeiçoamento do professor de Educação Infantil. Relegar a esses professores apenas cursinhos e palestras de poucas horas, desconectadas de um eixo claro de formação é negar às crianças pequenas o direito a atendimento de qualidade, que respeite as suas especificidades e necessidades próprias dessa fase da vida. É preciso lutar para que esse direito não seja escamoteado em iniciativas precárias, estabelecimentos improvisados e professores mal-formados, mal-remunerados e abandonados à própria sorte.

Nesse contexto, as justificativas apresentadas no projeto da UFG de Goiânia são louváveis. Ali, a palavra profissionalização também apareceu, atribuindo à especialização em Educação Infantil o *locus* dessa profissionalização, com o estímulo à troca de experiências entre os profissionais que atuam ou atuarão nesta etapa educacional. Percebe-se, nesse projeto, preocupação com formação ética, pensamento crítico e desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores de Educação Infantil, por meio de discussão e reflexão. Ao mesmo tempo, há evidente direcionamento de foco para as deficiências da formação inicial. O projeto enfatiza que nem sempre o profissional graduado

*possui uma formação específica para a atuação com crianças pequenas, tendendo a adaptar o que aprendeu para tratar do processo de alfabetização e com crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para seu trabalho no período pré-escolar, sendo ainda mais preocupante suas dificuldades na adaptação de seu trabalho em Creches (Projeto UFG Goiânia, 1999).*

Além disso, acrescenta entre as justificativas a convicção de que existe relação entre melhoria da formação dos profissionais e melhoria da qualidade de atendimento, propondo “verticalizar conhecimentos específicos na área da educação de crianças de 0 a 6 anos” e “incentivar a pesquisa neste campo, podendo, inclusive, vir a se constituir em um importante meio de preparação de novos candidatos aos cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu*”.

A pesquisa, nas justificativas da UFG de Goiânia, aparece de forma pioneira entre os projetos analisados, assim como a proposição da especialização enquanto degrau para alcançar o Mestrado, aliando a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Concordamos com esse caminho e acreditamos ser esta a melhor construção para os cursos de especialização. A



pesquisa, para nós, tem o condão de conduzir o aluno-professor a pensar, refletir e construir conhecimento, ultrapassando a barreira da acumulação pura e simples de conteúdos. Contribuir para desenvolver a autonomia intelectual é um dos pressupostos básicos da especialização que defendemos.

Entretanto, não chegamos a concordar com o enfoque suscitado de justificar a especialização por conta das deficiências da graduação. É fato que até recentemente os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não preparavam especificamente o professor para atuar com as crianças pequenas. Faltavam abordagens na formação inicial que dessem conta desse universo particular e complexo inerente ao trabalho em creches e pré-escolas, sobretudo para evitar a escolarização adaptada, como citado no projeto da UFG. É fato, também, que ao transferir as instituições da assistência social para a educação, houve muitos casos de professores de Ensino Fundamental, já formados em Nível Superior e com experiência com crianças maiores, que foram alocados para trabalhar com crianças pequenas, sem deter o conhecimento acerca da especificidade da área, com o risco evidente de, sem formação adequada, reproduzir na Educação Infantil técnicas e métodos do Ensino Fundamental.

Mas, em que pesem essas deficiências reais da formação inicial, para as quais a especialização pode se mostrar o caminho mais sólido para conciliar necessidades formativas, o modelo de pós-graduação *lato sensu* que defendemos não comporta esse viés corretivo da graduação. Pode até ser louvável a iniciativa de proporcionar meios de fornecer elementos adequados de formação àqueles que foram chamados a assumir responsabilidades junto às instituições de Educação Infantil incorporadas pelo sistema de ensino. Mas, passados esses momentos críticos e circunstanciais e estando em curso processo de reformulação curricular da Pedagogia para formar adequadamente os professores da Educação Infantil, defendemos a especialização como espaço de formação continuada plenamente voltado para a *continuidade* de estudos da graduação, aprofundamento, verticalização, não como substituição para falhas da formação inicial. Esta – a formação inicial – deve ser contingente à necessidade de boa formação para a Educação Infantil, assim como para o Ensino Fundamental.

Na UFG de Jataí, as justificativas da especialização estão mais condizentes com essa nossa proposta. Ali, o projeto foi motivado pelo objetivo de oferecer aos professores da rede pública “formação continuada de alto nível, e que fosse acessível a todos, principalmente aos que já estão exercendo suas atividades na Educação Infantil.” Portanto, não apenas entende a especialização como espaço privilegiado de formação continuada, como também prioriza

quem já estava trabalhando com as crianças e, portanto, precisava ver suas demandas da prática serem discutidas no âmbito da especialização.

Analisando a proposta da UNIFAN, notamos uma síntese de elementos apresentados nos demais. Ali se destaca que a formação possibilita ao professor conhecer e compreender melhor a Educação Infantil e suas especificidades, além de abordar a ênfase que os profissionais têm dado à formação e qualificação para a docência em creches e pré-escolas. O projeto da UNIFAN refere-se ao curso de especialização como espaço de formação e de profissionalização, para cumprir, também, “a tarefa de promover reflexões acerca da infância e do trabalho do professor nesse nível da educação básica.”

Nenhum dos cursos analisados procurou alicerçar sua justificativa, de forma explícita, nas *necessidades das crianças* de zero a seis anos, apesar de deixarem essa premissa subentendida, ao lidarem com concepções de criança que a reconhecem como ser ativo, histórico, portador de direitos. Foram mencionados aspectos da legislação, da profissionalização docente, do aprofundamento de conhecimento, da reflexão e autonomia intelectual dos professores da Educação Infantil. Mas não se falou, diretamente, do acúmulo de pesquisas que comprovam a especificidade do trabalho com crianças pequenas, a complexidade que envolve essa etapa da vida e, principalmente, não se falou do direito que as crianças dessa faixa etária têm de serem atendidas por profissionais cada vez mais qualificados, que conheçam suas necessidades, seus medos, potencialidades, que saibam agir diante de desafios como a comunicação, o afeto, a brincadeira, a segurança, o movimento, o conjunto de elementos únicos e especiais que formam os bebês e as crianças menores de sete anos. Defendemos a idéia de que qualquer curso de especialização voltado para a formação de professores da Educação Infantil tem que vislumbrar, em primeiro lugar, a criança, como sujeito ativo e beneficiário final do aperfeiçoamento profissional de quem delas vai se ocupar. Está claro, para nós, que os cursos pesquisados tiveram essa preocupação, considerando o discurso subentendido em suas justificativas, mas o melhor seria deixar claro e explícito essa premissa como fundamento da proposta de formação na área, transformando essa premissa no eixo norteador do curso.

#### **4.2.2 Os objetivos dos projetos: Para que serve a especialização em Educação Infantil?**

Conhecidas as razões que motivaram, segundo as justificativas dos projetos, a proposição dos cursos e verificadas as concepções progressistas de criança, educação da

infância e profissionalização na Educação Infantil, que fundamentaram as experiências, destacamos a caracterização das diferenças e semelhanças entre eles, comparando os objetivos, conforme relatados nos respectivos projetos. O caminho que traçamos é o de identificar a presença de tendências formativas em comum. Como a legislação brasileira é bastante flexível quanto à formatação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, seria de esperar variabilidade de discursos e propostas de trabalho, mesmo em se tratando de propostas relativas a uma mesma temática. Perguntamos-nos se haveria um perfil formativo comum sobre essa temática, ou diferentes tendências expressas em termos de objetivos e quadros de disciplinas oferecidas. Até porque, como vimos, as justificativas para proposição do curso não eram iguais, o que sugere objetivos diferentes, também. O Quadro 2 detalha todos os objetivos específicos dos cursos pesquisados.

QUADRO 2: OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDOS EM GOIÁS ENTRE 2003 E 2006 – POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO.

IES	Objetivos específicos dos cursos de Especialização em Educação Infantil
UCG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover <b>reflexão sobre os fundamentos históricos, sócio-políticos e psicológicos</b> relativos à Ed. Infantil.</li> <li>- Resgatar o <b>conceito de criança enquanto construtora de seu próprio conhecimento</b> e de sua história social e pessoal; cidadã; sujeito de direitos e prioridade da família, do Estado e da Sociedade.</li> <li>- Desenvolver a <b>compreensão da importância para a Educação Infantil, da comunicação mediante o uso da linguagem em suas diferentes expressões:</b> oral, escrita, literária, musical e lúdica.</li> </ul>
UFG Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Fundamentar teoricamente</b> os profissionais de educação para refletirem sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e psicológicos que influenciam o processo de educação infantil.</li> <li>- Promover <b>discussão e compreensão crítica sobre teorias e propostas didático-pedagógicas</b> em Ed. Infantil, tomando a educação como prática social historicamente constituída e passível de interferência de seus agentes.</li> <li>- Incentivar desenvolvimento de <b>estudos e pesquisas em educação</b>, especialmente na educação infantil, pautadas em uma <b>visão de criança enquanto um ser ativo e construtora de conhecimentos</b>,</li> <li>- Favorecer <b>troca de experiências de profissionais</b> que atuem e desejam atuar no campo da educação infantil.</li> <li>- Propiciar <b>aprimoramento profissional de educadores</b>, para atuarem junto a crianças de 0 a 6 anos, em Creches ou instituições similares e Pré-escolas.</li> <li>- Promover discussão sobre <b>importância das diversas linguagens e da cultura</b> na aprendizagem e desenvolvimento infantil.</li> <li>- Favorecer <b>integração dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação</b> na Faculdade de Educação da UFG, fortalecendo os núcleos de pesquisa da FE e a integração de profissionais de diversas áreas de formação.</li> </ul>
UFG Jataí	<p>Mesmos objetivos de Goiânia, acrescidos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar ao docente de Educação Infantil formação que lhe possibilite <b>educar e cuidar</b>, de forma integrada, da criança de zero a seis anos e, ao mesmo tempo, aprimorar seu trabalho profissional contribuindo para a melhoria do desempenho das instituições de educação Infantil.</li> <li>- Propor <b>discussão político-pedagógica</b> no contexto de propostas alternativas para a Educação Infantil e Currículo.</li> </ul>
FESURV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Preparar profissionais</b> envolvidos diretamente na educação de crianças de 0 a 6 anos, de forma a influenciar na e para a <b>construção de uma política de formação continuada</b>;</li> <li>- <b>Aprofundar conhecimentos teórico/práticos</b> básicos ao trabalho de concepção, implantação, gestão, supervisão e atuação direta com as crianças de creche e pré-escolas;</li> <li>- Promover <b>reflexão crítica</b> sobre diferentes alternativas na área de educação infantil;</li> <li>- Qualificar profissionais que possam elaborar trabalhos na perspectiva da <b>pesquisa científica</b>, proporcionando-lhes fundamentação teórico/prática para estudos posteriores;</li> <li>- <b>Integrar teorias e práticas de educação infantil</b>, de forma a possibilitar aos alunos uma <b>reflexão contínua</b>;</li> <li>- Realizar <b>estudos sobre princípios e métodos de educação infantil</b>;</li> <li>- Possibilitar ao estudante <b>desenvolver-se como profissional e como sujeito crítico</b>, refletindo sobre as questões sociais baseadas nos princípios dos valores éticos, desenvolvendo assim, as <b>relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho</b>.</li> </ul>

IES	Objetivos específicos dos cursos de Especialização em Educação Infantil
UEG Anápolis	Mesmos objetivos da UFG, <b>exceto</b> : “Favorecer a integração dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação” e “Proporcionar formação que possibilite educar e cuidar de forma integrada”
UNIFAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Discutir as teorias</b> que permeiam a educação da infância, possibilitando a reflexão crítica sobre os aspectos históricos e sociais e psicológicos que permeiam a educação infantil.</li> <li>- Contribuir na formação de um <b>professor capaz de elaborar propostas político-pedagógicas</b> a partir da análise de teorias e práticas de educação infantil a fim de compreender a importância na constituição da <b>criança como um sujeito sócio-histórico-cultural</b></li> <li>- Promover <b>espaço de reflexão e trocas</b> que favoreça o desenvolvimento de ação pedagógica coerente e sintonizada com as concepções de infância e da educação.</li> </ul>
UEG Ceres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover <b>reflexão sobre aspectos filosóficos, políticos e legais</b> da Educação Infantil na realidade brasileira, especialmente referendado pela implementação da nova LDB.</li> <li>- Propiciar <b>reflexão sobre os fundamentos lingüísticos e psicológicos</b> que circunscrevem o processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem, de conceitos e de socialização.</li> <li>- <b>Analisar conteúdos teórico-metodológicos</b> relacionados a conceitos matemáticos, a ciências sociais e naturais, arte-educação, bem como os processos sociais e educativos <b>envolvidos na organização do tempo e espaço escolar que compreendem a Educação Infantil</b>.</li> <li>- Possibilitar a elaboração, de acordo com o interesse e a necessidade do aluno, de <b>projetos de pesquisa</b> e monografias que possibilitem contribuir com o conhecimento da experiência educacional de toda a região.</li> <li>- <b>Capacitar professores para atuarem no 3º grau.</b></li> </ul>

Observamos que, apesar da relativa variabilidade dos programas, a recorrência de alguns temas é notável. Como seria de esperar, todos anunciaram objetivos relacionados com a fundamentação, análise ou discussão *teórica* de conhecimentos que compõem o campo da Educação Infantil, considerando aspectos históricos, filosóficos, legais, sociais, políticos, culturais, psicológicos que influenciam a área. Há preocupação com abertura para diferentes áreas do saber, diferentes conceitos e epistemologias ligadas à educação de crianças pequenas. Entendemos que há intenção de proporcionar aos alunos meios de compreender melhor a história da Educação Infantil e seus fundamentos. Os objetivos manifestam-se em expressões diferentes, mas todos salientam a proposta de dar suporte teórico ao especialista da Educação Infantil. Exemplos dessa tendência são os objetivos específicos: “Fundamentar teoricamente os profissionais para refletirem sobre aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e psicológicos” (UFG Goiânia e Jataí); “Discutir as teorias que permeiam a educação da infância, possibilitando a reflexão crítica sobre aspectos históricos, sociais e psicológicos” (UNIFAN); “Promover reflexão sobre aspectos filosóficos, políticos e legais” (UEG Ceres); “Promover reflexão sobre fundamentos históricos, sócio-políticos e psicológicos” (UCG); “Aprofundar conhecimentos teórico/práticos básicos ao trabalho de concepção, implantação, gestão, supervisão e atuação direta com as crianças de creche e pré-escolas” (FESURV).

Objetivo recorrente nos projetos é a importância de se *considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural*. Tal tendência torna-se manifesta em objetivos como “Resgatar o conceito de criança enquanto construtora de seu próprio conhecimento e de sua história social e pessoal...” (UCG); “(...) compreender a importância na constituição da

criança como um sujeito sócio-histórico-cultural” (UNIFAN); “Incentivar (...) pesquisas (...) pautadas em uma visão de criança enquanto um ser ativo e construtora de conhecimentos” (UFG Goiânia e Jataí; UEG Anápolis). Essa visão que concebe a criança como sujeito ativo, construtor de conhecimentos e de sua história é muito importante, pois denota preocupação com aspecto que consideramos essencial na Educação Infantil: o reconhecimento da historicidade da criança e de seu papel participativo na construção de seu mundo. Essa concepção rompe com a idéia de uma criança abstrata, idealizada, universal, para dar-lhe contornos de sujeito concreto, inserido em realidades sociais também concretas, para quem as externalidades do ambiente e da época onde vive influenciam, decisivamente, no seu desenvolvimento físico, intelectual e psicológico. Não se trata mais de adotarmos modelos de desenvolvimento de uma criança ideal, mas sim de considerar a história da infância, seu papel social, as lutas de classe, o acesso à cultura, as políticas públicas para as crianças, a fim de desvendar como o mundo enxerga os pequenos e como eles enxergam o mundo à sua volta, sabendo que a sua capacidade de cognição é capaz de compreender muito mais do que fazem crer aqueles olhos diminutos e aqueles rostinhos angelicais. A criança é, sim, antes de tudo, sujeito sócio-histórico-cultural e creditamos como bastante positivo que os cursos de especialização em Educação Infantil tenham por base essa concepção. Também é importante porque revela preocupação especial com a criança, possuidora do direito à Educação Infantil. Se nas justificativas a criança pouco aparece como razão para existência do curso, nos objetivos ela aparece como sujeito ativo dessa etapa educacional. Merece elogios, em nossa opinião, a adoção, nos cursos de especialização em Educação Infantil, de fundamentos teóricos que considerem a visão progressista de criança e de infância, alinhada a abordagens baseadas em Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros.

Em três instituições está explicitado o objetivo de *qualificação/aprimoramento profissional de educadores* para atuarem junto a crianças de zero a seis anos (UFG Goiânia e Jataí; FESURV; UEG Anápolis). Aqui vemos a proposta clara de formação profissional em área específica, como expressado nos objetivos “Preparar profissionais envolvidos diretamente na educação de crianças de 0 a 6 anos...” (FESURV) e “Propiciar o aprimoramento profissional de educadores, para atuarem junto a crianças de 0 a 6 anos” (UFG Goiânia e Jataí). Este item, embora possa parecer óbvio a um curso de pós-graduação *lato sensu*, não está presente, explicitamente, em todos os projetos.

Outros objetivos também se mostraram comuns, sendo temas importantes e que não causam estranheza ao serem repetidos nas propostas dos cursos. Entre eles, *favorecer a troca*

*de experiências entre profissionais* (UFG Goiânia e Jataí; UNIFAN; UEG Anápolis); conhecimento da *importância das diversas linguagens* presentes no desenvolvimento da criança (UFG Goiânia e Jataí; UCG; UEG Anápolis); promover o *desenvolvimento do profissional crítico e incentivar a pesquisa e preparar pesquisadores* (UFG Goiânia e Jataí; FESURV; UEG Anápolis). Esses dois últimos objetivos merecem destaque: estimular a pesquisa e desenvolver o profissional crítico, citados por quatro dos cursos pesquisados. Para nós, esses constituem eixos centrais de uma proposta sólida de especialização como formação continuada. Defendemos nesta tese que todo curso de pós-graduação *lato sensu* tenha por base a pesquisa, ainda que não seja tão rigorosa como se espera do Mestrado. Pesquisa essa que deve servir de esteio para o desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo. Privilegiar a pesquisa e a capacidade crítica são elementos intimamente ligados, que precisam estar presentes em qualquer especialização que pretenda primar pela qualidade da formação a que se propõe. As instituições privadas que ofereceram a especialização em Educação Infantil não mencionaram a pesquisa e o desenvolvimento do pensamento crítico como objetivos explícitos de sua proposta, embora essa preocupação estivesse presente nas justificativas da UNIFAN, enquanto a UCG não mencionou o tema.

Existem objetivos exclusivos de um determinado curso, indicando sua opção mais específica por algum enfoque particular. É o caso, por exemplo, da UFG (Goiânia e Jataí), onde aparece a *integração entre graduação e pós-graduação*. É louvável tal iniciativa, tendo em vista as críticas já abordadas no estudo de Peixoto Filho (2004), para quem a especialização ocorre no interior das universidades de forma fragmentada, sem vínculo orgânico com os outros sistemas de ensino. Neste caso, integrar a Pedagogia e a especialização em Educação Infantil pode render frutos importantes, se, de fato, a pós-graduação *lato sensu* for pensada como aprofundamento de estudos realizados na graduação.

A UEG de Ceres relacionou entre seus objetivos a *capacitação de professores para atuar no 3º grau*, o que pode indicar preocupação com a formação de quadros docentes mais bem preparados para atuar junto aos cursos de formação inicial, notadamente na Pedagogia. Esse nos parece um dos objetivos mais interessantes apresentados pelos projetos dos cursos pesquisados. Isso porque, apesar da falta de profissionais especializados para o atendimento direto às crianças, não se pode esquecer que os cursos de Pedagogia e Normal Superior também precisam de professores capacitados e com formação específica em Educação Infantil para enfrentar o desafio de formar adequadamente os profissionais que irão atuar com as crianças. Poder-se-ia argumentar que para formar os professores universitários existem

Mestrados e Doutorados, que têm a missão de suprir as necessidades de pessoal docente para o Ensino Superior. Ocorre que, como já dissemos, a especialização ainda é um espaço de significativa importância na formação de professores para o Ensino Superior, dada a capacidade insuficiente da pós-graduação *stricto sensu* atender à demanda.

A maior preocupação que a análise dos objetivos nos trouxe foi a ausência de ênfase a um tema que julgamos imprescindível na Educação Infantil: a relação dialética cuidar e educar. Apenas a UFG de Jataí introduziu em seus objetivos a menção explícita à formação voltada para esse aspecto. Antes da LDB/1996, os cursos de formação de professores não se preocupavam sistematicamente em incorporar temas relativos ao cuidado e à educação de bebês ou sobre o atendimento da criança em período integral, mesmo que eventualmente o fizessem. Mas já em 1994 o MEC, por meio da *Política Nacional de Educação Infantil*, propunha como função específica dos profissionais da Educação Infantil o educar e o cuidar, de forma integrada (MACHADO, 2000). Desde então, cuidar e educar crianças de zero a seis anos passou a ser a expressão cada vez mais utilizada para designar a forma adequada de pensar o atendimento a essa faixa etária e tornou-se um dos principais pré-requisitos para a ação dos profissionais de Educação Infantil.

Kramer (2005) revela a problemática representação das dimensões cuidar e educar. O fato de o professor esforçar-se tanto para estudar, formar-se e sair de uma posição social desprivilegiada, em que exercia a tarefa do cuidar (da casa, da família), torna o cuidado com as crianças uma forma de desvalorização profissional para ele. Por que estudar tanto se vai continuar fazendo o que fazia antes? A autora questiona a contraditoriedade dessa visão, posto que o professor, tendo a oportunidade de estudar a importância do cuidado no desenvolvimento da criança, recusa-se a exercer esse papel, relegado às pessoas que não têm formação.

Além disso, há outra dificuldade: a falta de condições práticas para exercer o cuidado. Em salas com muitas crianças e um único professor ou quando as crianças são muito pequenas, surgem complicações nos momentos de individualizar a atenção para a troca de fralda, banho ou levar ao banheiro, deixando a turma sozinha. Schultz (2002) demonstrou em sua pesquisa os momentos difíceis por que passam os bebês de zero a 18 meses nos berçários, em função de “abandono” e “angústia” pela espera ou desatenção dos professores/monitores. Nessa idade, os bebês precisam de atenção constante e respostas rápidas para suas necessidades.

Para Kramer (2005, p 63), existem atividades de cuidado específicas da Educação Infantil, mas isso, para ela, não invalida essa dimensão nas demais etapas da educação. “Em qualquer nível de ensino cuidamos do outro”, argumenta. O problema, segundo ela, é que há um estigma na Educação Infantil, que relaciona o cuidado a atividades do corpo, de caráter doméstico, evidenciando a clássica separação entre mente e corpo, em que se estabelece hierarquia: as professoras educam (a mente) e as auxiliares, cuidam (do corpo). A autora sugere superar a cisão entre o cuidar e o educar adotando uma fórmula mais simples: em vez de assumir o binômio da expressão, usar apenas a palavra “educar”. Para fundamentar essa proposta, a autora vai buscar na origem etimológica das duas palavras uma raiz comum (*cogitare*) e descreve argumento para demonstrar que a separação foi um processo que divorciou homem e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Ela pergunta se não seria o caso de investir numa fusão denominada, simplesmente, “educar”, considerando o significado mais amplo do vocábulo “educação”, que inclui o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos seres humanos em geral.

Não chegamos a concordar com a autora, embora sua argumentação e intenção sejam louváveis. Entendemos que o termo “educar”, em nossa sociedade atual, tem conotações relacionadas à escola, ao aprendizado, às boas maneiras – não comporta, portanto, todas as dimensões que estão impregnadas na noção de cuidado que emerge do atendimento à criança pequena, envolvendo carinho, atenção, higiene, saúde, movimento, reflexos, curiosidade, linguagens, emoções, medos e outros aspectos inerentes ao desenvolvimento da infância. A psicóloga norte-americana Bettye Caldwell criou a expressão *educare*, integrando, em inglês, as palavras educar e cuidar (ROSEMBERG, 1994). Embora em português não tenhamos uma expressão tão rica, acreditamos que *cuidar e educar* ainda seja a melhor forma de expressar a relação dialética que deve se processar no cotidiano do atendimento em creches e pré-escolas. É preciso, sim, um trabalho constante e crescente de reaproximação dos conceitos originais e históricos desses termos. Se hoje o cuidado e a educação são faces separadas do homem e da natureza, é tarefa dos educadores e pesquisadores de Educação Infantil demonstrar o quão unidas e inseparáveis elas são, procurando trazer de volta o conceito de irmandade que deve existir entre o cuidar e o educar, sobretudo na pequena infância, nos primeiros anos de vida, evitando a hierarquização de atividades, sem separá-las por horários, espaços e responsáveis diferentes. Essa é uma das categorias mais importantes a ser estudada em qualquer formação em Educação Infantil e, sobretudo, com profundidade, nos cursos de especialização da área.



Essa preocupação se justifica pelos resultados de pesquisas como a de Macedo e Dias (2006), que estudaram como as professoras que atuam com crianças de 0 a 2 anos compreendem a relação cuidar/educar, evidenciando que ainda é forte no interior das instituições de Educação Infantil a dicotomia entre as ações de cuidado e educação. O cuidar ainda é relacionado diretamente com atenção meramente física e, por consequência, como algo mais simples de realizar, atividade de menor valor e para a qual não é preciso formação. Enquanto a educação é re-significada como pedagogia de caráter disciplinador, tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores na creche e/ou escola. As professoras pesquisadas separavam os momentos de “cuidado” e os momentos “pedagógicos”, como se o ser humano pudesse ser dividido em partes. Essa separação entre cuidar e educar, para nós, é equivocada. Entendemos que o caráter educativo nunca está desligado dos gestos de cuidado e a recíproca também é verdadeira, portanto, a interpretação desse conceito entre os profissionais da área ainda é um problema que os cursos de formação de professores devem se preocupar em resolver.

Daí a necessidade premente de se reestruturarem cursos específicos para professores que atuam com crianças pequenas, pois tradicionalmente os cursos atribuem maior importância a conteúdos “escolares” sem dar conta da pedagogia da infância. Um componente curricular fundamental a ser incorporado aos cursos de formação de professores para atuar nesse segmento é “o cuidar-educar na perspectiva da filosofia, pois compreender os fundamentos e a essência dessas duas ações pode significar uma mudança importante na prática da educação infantil” (MACEDO E DIAS, 2006, p. 15).

Outra preocupação que deve permear essa relação cuidado/educação é a possível banalização do termo, ou sua assimilação sem crítica. Sayão (2005) afirma que, nos cursos de formação de professores, o discurso do educar e cuidar virou “chavão”, sendo a bandeira mais avançada para justificar a especificidade da Educação Infantil. A maioria dos profissionais entrevistados pela autora parecia policiar-se o tempo inteiro para não dissociar os termos, mesmo quando conversavam informalmente com ela. Diante da indefinição e das ambigüidades quanto ao conceito de cuidado a autora sugere que o princípio educacional nas instituições de Educação Infantil precisa abarcar as múltiplas dimensões humanas, incluindo os cuidados corporais como uma dessas dimensões:

Portanto, educar as crianças pequenas significa possibilitar-lhes que se expressem por diferentes linguagens: do gesto, da dança, das múltiplas formas de movimento, da brincadeira, da arte, do riso, entre outras possíveis. Elas precisam se lambuzar, se

sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão apreendendo sobre todas as coisas, precisam ser ouvidas quando cantam e podem ouvir quando contamos histórias, podem contar histórias. Isso pode significar educar... mas com cuidado (SAYÃO, 2005, p. 203).

Portanto, entendemos que os cursos de especialização em Educação Infantil aqui pesquisados, à exceção do campus avançado da UFG em Jataí, deixaram de contemplar em seus objetivos um dos mais importantes pilares da área: a ênfase na discussão e reflexão sobre as dimensões entrelaçadas do cuidar e educar no trabalho com crianças pequenas.

Por outro lado, podemos considerar positiva a ausência de outro elemento nos cursos: o viés escolarizante e o letramento. Desde o lançamento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, em 1999, já se criticava duramente a tendência de antecipação da escolarização que predominava nas orientações do documento, tratando a Educação Infantil como ensino e adaptando, para a área, a forma de trabalho do Ensino Fundamental (CERISARA, 2000, BARBOSA, 2001).

Esse viés escolarizante já foi identificado nos cursos de Pedagogia (SILVA, 2003), onde as ementas de disciplinas registraram a presença da concepção escolar na formação para a Educação Infantil e a alfabetização como uma das preocupações centrais dessa formação. Alfabetizar ou não na pré-escola é uma polêmica desde os anos 1980 e permanece bastante atual na definição dos fins e objetivos da Educação Infantil. Enquanto não se firma plenamente uma Pedagogia da Infância que contemple as referências específicas da faixa etária de zero a seis anos, ainda será comum encontrar organização das ações cotidianas das crianças de creches e, sobretudo, de pré-escolas, com base em conteúdos do Ensino Fundamental. Ainda é muito presente em nossa sociedade a idéia de antecipar a alfabetização e a escolarização formal, como se quanto mais cedo a criança começar a aprender os números, a tabuada, as letras, o alfabeto, mais chances ela terá de sucesso profissional. Não conhecemos pesquisas que comprovem tal relação, pelo contrário, conhecemos diversas correntes de pensamento que são contrárias à escolarização precoce da criança pequena. Para essas crianças, brincar, se divertir, experimentar, conviver em grupo, se movimentar, se comunicar, ganhar carinho e atenção são coisas mais importantes do que aprender a ler e escrever.

Há preocupação no meio acadêmico com o viés escolarizante que predomina na formação de profissionais da Educação Infantil. Existe certa unanimidade em discordar da formação para estes profissionais que o oriente a ser apenas capaz de fazer “planejamento de

conteúdos escolares” a ser desenvolvido com as crianças pequenas (MICARELLO, 2003, p. 10). Ainda sobre essa “escolarização” da Educação Infantil, podemos citar Barbosa e Nogueira (2001, p 39), acerca do processo de discussão da LDB de Goiás:

(...) mais uma vez houve a tendência de se transferir as experiências e reflexões sobre as primeiras séries do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, sendo esta última vista como propedêutica para o primeiro; o inverso – o aproveitamento de certos avanços nas discussões da Educação Infantil para se repensar o Ensino Fundamental – contudo, não é cogitado.

Para evitar o risco da adaptação inadequada do modelo escolar às classes de atendimento às crianças de zero a seis anos, entendemos que os cursos de formação de professores de Educação Infantil precisam integrar em seus referenciais teóricos as concepções de criança e infância que respeitem a especificidade dessa faixa etária e se fundamentem em pesquisas e reflexões específicas para essa etapa educacional.

#### **4.2.3 As matrizes curriculares dos cursos: Avanços e lacunas.**

Para interpretação mais adequada do que informam os objetivos dos cursos pesquisados, procuramos articular as tendências já apontadas com a análise dos quadros de disciplinas e seus respectivos ementários, buscando verificar a coerência entre objetivos manifestos e os caminhos que se delineiam com a escolha de disciplinas de áreas específicas e, também, os eventuais silêncios temáticos.

Primeiramente, é preciso reconhecer que, assim como muitos dos objetivos são comuns nos cursos pesquisados, suas estruturas curriculares são bastante similares. Os elencos de disciplinas, guardadas as diferenças de nomenclatura, na essência, oportunizam a aquisição de conhecimentos comuns. Se aliarmos essa constatação ao fato de que os coordenadores de três cursos (UFG Jataí, UEG Anápolis e UNIFAN) afirmaram ter se baseado no projeto da UFG de Goiânia, podemos destacar que houve certa uniformidade de fundamentos na organização dos cursos pesquisados, baseados em projeto original da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Mesmo aqueles que não declararam essa vinculação direta ao projeto da FE/UFG demonstram ter construído propostas curriculares compatíveis com as demais, o que sugere certo padrão orientador das experiências goianas de especialização em Educação Infantil. A tabela 10 demonstra a carga horária e número de disciplinas dos cursos.

TABELA 10: CARGA HORÁRIA E QUANTIDADE DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006

Instituição/Campus	Carga Horária	Qtde Disciplinas
UCG	720h	14
UFG Goiânia	450h	9
FESURV	360h	12
UFG Jataí	480h	10
UEG Anápolis	440h	12
UEG Ceres	480h	10
UNIFAN	560h	12

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir de dados dos respectivos projetos de curso.

Obs: O curso da FESURV não computa carga horária para TCC, como os demais fazem.

Todos possuem duração superior ao mínimo exigido pela legislação, que é de 360h. A FESURV ultrapassa o mínimo por não contar o tempo destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, contado nos demais programas pesquisados. O curso com maior duração é da UCG, com 720h e 12 meses de duração. Essa carga horária, porém, tem quase metade do tempo diluído em quatro atividades extra-classe, perfazendo 320h de atividades sem custo para a instituição e que não são cobradas nas mensalidades dos alunos: “Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente” (100h) trata-se de realização de atividades dentro da Universidade, em suas diferentes instâncias acadêmicas: inserção em institutos e núcleos de pesquisa; projetos/programas/centros de extensão e monitoria. “Trabalhos Orientados” (100h) refere-se ao tempo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. “Atividades Programadas” (80h) englobam a participação em eventos científico-culturais na área da educação. E o “Seminário Interdisciplinar” (40h) é caracterizado pela defesa pública de TCC. Portanto, embora pareça muito mais extenso que os demais cursos, o programa da UCG, em termos de atividades de sala de aula, guarda similaridade com os outros. A grande diferença está no cômputo de horas-aula em atividades extra-classe.

Quanto ao elenco de disciplinas, a quantidade não varia de forma significativa, mesmo que a carga horária total se diferencie. Comparando todos os projetos, foi possível identificar um núcleo comum de conteúdos trabalhados, a maior parte coincidindo até no nome da disciplina e outras se equivalendo pela correlação de suas ementas, compartilhando objetivos e escopo de estudo. O Quadro 3 ilustra a situação encontrada.

QUADRO 3: DISCIPLINAS COMUNS AOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006 – NÚCLEOS TEMÁTICOS

NÚCLEOS TEMÁTICOS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR				
	UCG	UFG (Goiânia e Jataí)	FESURV	UEG (Anápolis e Ceres)	UNIFAN
<b>HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	História Social da Infância e Políticas Públicas para a Educação Infantil	Sociedade, Cultura e Infância	- História social da criança e da família - A criança e a cultura: temas e questões polêmicas	Sociedade, Cultura e Infância	História Social da Infância
<b>APRENDIZADO E DESENV. INFANTIL</b>	- Desenvolvimento e aprendizagem - Formação de conceitos na primeira infância	Ed. Infantil, Desenvolvimento e Aprendizagem	Fundamentos psicológicos da educação infantil	Desenvolvimento e Aprendizagem infantil	- Desenvolvimento e aprendizagem - Formação de conceitos na primeira infância
<b>PESQUISA, METODOLOGIA E DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR</b>	- Docência no Ensino Superior - Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente - Pesquisa na Formação do Professor da Educação Infantil	Metodologia do Ensino e Pesquisa Docente	- Pesquisa em educação infantil - Metodologia do ensino superior	- Metodologia do Ensino e Pesquisa Docente - Tópicos em Docência do Ensino Superior (Ceres)	Metodologia de pesquisa em educação infantil
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	História Social da Infância e Políticas Públicas para a Educação Infantil	Políticas públicas e currículo	Políticas para a infância, fundamentos e organização da educação infantil	Políticas públicas e currículo/gestão	Políticas Públicas e Educação Infantil
<b>ARTES</b>	Oficinas em Educação Infantil: artes plásticas, música e literatura	Linguagens artísticas, corpo, movimento	Literatura infantil e música na construção do desenv. da criança de 0 a 6 anos	- Linguagens artísticas, corpo, movimento (Anápolis) - Artes no universo infantil (Ceres)	A arte na educação infantil
<b>ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL</b>	Processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita	Alfabetização e Literatura Infantil	Pré-escola: desenvolvimento da linguagem e alfabetização	- Alfabetização e Literatura Infantil - Linguagem e literatura infantil (Ceres)	-
<b>MONOGRAFIA</b>	Trabalhos Orientados	Monografias	TCC	- Produção do Conhecimento Científico (Anápolis) - Metodologia de Pesquisa em Ed. Infantil e TCC (Ceres)	TCC
<b>SEMINÁRIOS</b>	- Seminário Interdisciplinar - Atividades programadas	Seminários de Pesquisa	-	Seminários de Pesquisa/Temáticos	Seminários de Pesquisa

Vemos que os cursos têm 8 áreas núcleos temáticos em comum. São eles: História e Sociologia da Educação Infantil; Aprendizado e Desenvolvimento infantil; Artes; Alfabetização e Literatura infantil; Pesquisa, Metodologia e Docência do Ensino Superior; Políticas Públicas; Monografia e Seminários. Além disso, outras três áreas específicas são comuns a um número menor de cursos: Psicomotricidade (UEG e FESURV); Propostas curriculares e metodológicas (UEG; UNIFAN e UCG); e Jogos e brincadeiras (UEG e UNIFAN).

Três instituições apresentam disciplinas exclusivas: FESURV (“A interdisciplinaridade na ação educativa de crianças de 0 a 6 anos”; e “O trabalho cotidiano em creches e pré-escolas: educação, nutrição, higiene e a saúde da criança de 0 a 6 anos”); UNIFAN (“Recortes temáticos sobre a infância e sua educação”) e UCG (“Educação Infantil e Práticas Sociais”; “Comunicação em Educação e Tecnologias da Informação”; e “Teorias da Educação”).

Diante desse levantamento, a primeira conclusão a que chegamos é que os cursos, embora tenham cargas horárias distintas, variando entre 360h e 720h, possuem muita similaridade nos conteúdos trabalhados. Há pouca variação efetiva, pois dentre um rol de 89 disciplinas em todos os cursos, apenas 5 não se repetem, enquanto 76 disciplinas tratam dos mesmos assuntos. Reforça-se a idéia de padrão uniforme de propostas, originadas da mesma matriz comum, identificada no projeto inicial da Faculdade de Educação da UFG.

Preocupante é o fato de a temática da creche e do atendimento às crianças de zero a três anos de idade não aparecer de forma explícita nas disciplinas. Mesmo nas ementas, não há referência específica a essa faixa etária. Na FESURV, a creche é citada explicitamente na disciplina “Trabalho cotidiano” (30h), mas, ainda assim, não se aborda apenas essa modalidade de atendimento. A falta de conteúdos específicos para trabalhar com bebês pode acabar reproduzindo práticas do Ensino Fundamental para esse atendimento (desenvolver atividades, sentar, ouvir a professora...). A Educação Infantil traz consigo conjunto amplo de especificidades – a faixa etária dos primeiros três anos de vida carrega ainda mais características e necessidades específicas. Como afirma Mezacasa (2003, p. 90), “com os bebês a situação se complica, pois as profissionais não sabem o que fazer, já que as crianças não conseguem ficar sentadas em cadeirinhas para fazer as atividades”. As necessidades, demandas e especificidades dos bebês são temas essenciais para a formação de professores da Educação Infantil. Como afirma Schultz (2002), é preciso rediscutir critérios na constituição

dos grupos de crianças de zero a três anos para evitar o abandono e a angústia dos bebês. Para isso, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar as condições de trabalho dos professores e dispor de recursos culturais e pedagógicos para atendimento adequado, considerando, principalmente, as “características específicas e especialmente delicadas e vulneráveis das crianças de poucos meses” (SCHULTZ, 2002, p 224).

Entretanto, embora não existam, entre os projetos dos cursos de especialização pesquisados, elementos curriculares explícitos para tratar especificamente das crianças menores de 4 anos, o que pode ser encarado como uma falha conceitual dos projetos, por não privilegiar conhecimentos sobre fase delicada da vida das crianças, não percebemos, por outro lado, prevalência da pré-escola em detrimento da creche nas matrizes curriculares analisadas, o que pode ser encarado como positivo. Em todos os programas, verificamos que creches e pré-escolas estão sendo mencionadas sempre juntas nas ementas, considerando ambas inseridas no contexto oficial e concreto da Educação Infantil.

Uma das áreas que mais nos chamou a atenção foi a “alfabetização”. Já falamos sobre as críticas que o meio acadêmico tem levantado contra a ênfase na escolarização precoce da pré-escola. RAMOS (1995) estudou como era trabalhada a alfabetização na pré-escola e concluiu que a ênfase estava na prontidão para a entrada no Ensino Fundamental, predominando a função compensatória da alfabetização precoce, desconsiderando o processo de construção da leitura e escrita pela criança. A autora observou que as professoras desconhecem e/ou possuem visão distorcida do processo leitura-escrita, sobressaindo a necessidade urgente de revisão nos cursos de formação de professores.

Nota-se que seis dos sete cursos abordam a questão da alfabetização, geralmente ligada à literatura infantil. Já falamos sobre o risco de o viés escolarizante distorcer os objetivos da Educação Infantil. Além disso, não há clareza sobre o papel da alfabetização nessa fase educacional. É preciso ter preocupação em permitir e criar espaços para que a criança faça uso da leitura e da escrita, tanto através de brincadeiras de faz-de-conta, quanto através de atividades reais de escrita e que o ato de ler e escrever seja cultivado e não imposto. Buscar a alfabetização como meta na pré-escola descaracteriza a finalidade específica da Educação Infantil, pois prioriza a linguagem escrita em detrimento de outras formas de expressão tão importantes quanto para o desenvolvimento e comunicação da criança pequena, que deve ser igualmente estimulada a trabalhar habilidades musicais, artísticas, de expressão corporal. Não é apenas com a leitura e a escrita que a criança compreende, conquista e se faz

entender no mundo ao seu redor. Mas essa visão ainda não predomina na Educação Infantil, cuja herança histórica privilegia indevidamente a alfabetização como caminho de garantia para o sucesso escolar.

Pesquisa de Dieb (2006, p 7) revelou que os professores da Educação Infantil associam essa etapa educacional a uma classe de alfabetização, ou seja, este seria o seu principal aspecto pedagógico: alfabetizar. A fala de uma das professoras entrevistadas, para a qual “sempre sabemos o que fazer” revela como a Educação Infantil ainda é vista por muitas pessoas, considerada equivocadamente atividade para a qual não é preciso muita qualificação. A idéia de que ensinar crianças é uma tarefa fácil pode levar a pensar que, como classe de alfabetização, ensinar a juntar letrinhas é algo que não precisa de maiores conhecimentos por parte do professor.

Essa centralidade na alfabetização está ligada a aspectos históricos da organização da Educação Infantil, que, como vimos, foi se firmando como espaço para corrigir “falhas” da educação familiar, como forma “compensatória” de falta de acesso à cultura, para evitar o fracasso escolar. Essa visão distorcida foi incentivada e serviu bem aos interesses políticos neoliberais, tendo por objetivo aumentar os índices de desempenho das crianças no Ensino Fundamental, transformando a pré-escola em antecipação da escolarização da criança, deixando de lado a especificidade da Educação Infantil.

Mas não é porque o atendimento em creches e pré-escolas não deve ter caráter “escolarizante”, no sentido de subordinação da palavra, que a Educação Infantil pode ser encarada como um espaço de espontaneísmo sem valor educacional. Barbosa (2001) alerta para essa possibilidade, ao afirmar que a negação da função meramente preparatória e alfabetizadora da Educação Infantil, da forma mais tradicional como ela se coloca, não pode negar a vinculação do processo educativo em geral à educação escolar, um direito universal defendido por todos nós. A autora questiona se não há exagero em fugir da possibilidade de trabalharmos com conceitos e situações de estudo e reflexão por medo de transformarmos o trabalho em Educação Infantil num simples momento preparatório. Nesse sentido, Barbosa (2001) argumenta pela importância de se discutir na Educação Infantil, com base numa postura histórico-crítica, temáticas como a questão racial, preconceito, corpo, movimento, sexualidade e tantos outros conceitos. Esses temas precisam estar presentes na formação do professor de Educação Infantil para que possa lidar com eles no cotidiano das instituições.



Concordamos com essa visão de que é importante se discutir os limites e possibilidades da “escolarização” ou não da Educação Infantil, tendo em vista os diversos estudos e temas ligados ao desenvolvimento infantil e aos problemas reais enfrentados por professores, pais e por toda a sociedade no cuidado e na educação das crianças. Por isso, portanto, “alfabetização” é um aspecto que os cursos de especialização precisam abordar com muito cuidado, sob risco de desvirtuar os objetivos da Educação Infantil.

Merece destaque, também, o tema do corpo e movimento, que aparece, nos cursos, ligado às artes e na disciplina de psicomotricidade. É muito importante a existência dessas disciplinas na especialização, como forma de suprir eventuais lacunas da formação inicial e aprofundar conhecimentos. Souza (1996) investigou a importância dada ao corpo no processo de desenvolvimento da criança, revelando que corpo e mente ainda estão dissociados no processo de aquisição de conhecimento. O privilégio das atividades com lápis e papel foi notório, negligenciando atividades envolvendo o corpo, a música, a dramatização, que podem dar asas à fantasia e à imaginação infantil. A ordem e a disciplina falam mais alto que as necessidades infantis: a criança pacata, obediente, que não questiona a ordem tem privilégio nas atenções. A autora revelou, também, a precária formação dos profissionais: falta-lhes competência técnico-pedagógica e conhecimentos dos estágios de desenvolvimento infantil. Nesse aspecto, podemos considerar apropriada a inclusão desse tema no curso de Especialização em Educação Infantil, aliado ao conhecimento acerca do desenvolvimento da criança pequena, dotando os professores da área de elementos para a compreensão da relevância da linguagem corporal e expressão de movimento nos primeiros anos de vida.

Além do movimento, as artes na Educação Infantil constituem temática essencial, cuja preocupação ficou demonstrada nos cursos pesquisados, pela inclusão de disciplinas voltadas à discussão de linguagens artísticas, literatura, música e artes plásticas. Abordar essa temática se mostra bastante positivo e digno de elogio nas propostas analisadas. Isso porque o aspecto artístico-estético se mostra não apenas útil, mas fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Entre outras atividades, o desenho desempenha um dos principais papéis na forma de expressão da criança pequena. Como argumenta Barbosa (1997), ao trabalhar com o desenho, cujo conteúdo está próximo dos conceitos empíricos e cotidianos que a criança domina, podemos lançar mão dessa atividade para ampliar seus conhecimentos. Com o desenho, a criança desenvolve conceitos genéricos no nível de representação. A arte, na Educação Infantil, deve ser encarada não apenas como prática, mas também como momento de reflexão, “abrangendo uma síntese entre o fazer e o pensar que nos possibilita a representação do real,

uma generalização” (BARBOSA, 1997, p. 131). Trata-se, assim, de tema imprescindível em qualquer curso de formação de professores para atuar com crianças de zero a seis anos. Nas especializações pesquisadas, foi acertadamente contemplado.

Especificamente sobre o uso da música na Educação Infantil, Moura (1984) concluiu que os professores consideram a música importante na educação da criança, percebendo como insuficiente a formação recebida nesse campo; mostraram-se dispostos a adquirir ou ampliar suas condições para esse tipo de trabalho e sugeriram a inclusão da música nos currículos dos cursos de formação para o magistério e cursos de especialização em pré-escolar, dentro de uma perspectiva da aplicação didática. Nesse sentido, podemos entender que as especializações em Educação Infantil de Goiás têm procurado abordar a questão, falando de movimento, corpo, linguagem, música e outras manifestações artísticas, próprias da criança, por meio das quais esta se comunica e interage com o mundo ao seu redor. Demonstra, portanto, que os projetos de especialização aqui pesquisados estão em sintonia com essas necessidades formativas identificadas por pesquisas da área, se ocupando de temas do conhecimento relevantes para o trabalho com as crianças pequenas. Essa constatação reforça a idéia de espaço privilegiado em que a especialização se traduz na formação continuada de professores de Educação Infantil.

Um terceiro aspecto a comentar é o estudo das brincadeiras, jogos e do lúdico, que são contemplados explicitamente em disciplinas dos cursos da UEG e UNIFAN. Por que esta atividade, tão importante para crianças na faixa etária das que freqüentam a Educação Infantil é tão pouco valorizada nesse contexto? A partir de um estudo de caso realizado na favela da Rocinha-RJ, Andrade (1991) recuperou as histórias e experiências das educadoras para mostrar a importância que o lúdico deve ter nas instituições de Educação Infantil, como parte integrante da vida das crianças. Para tanto, é preciso pensar em uma formação continuada e sistemática das educadoras, voltada para a concretude do seu trabalho e valorização da atividade lúdica. É essencial que não se perca de vista o professor como pessoa e seu contexto de vida, da mesma forma que é essencial não esquecer que, se a criança brinca espontaneamente, a atuação dos educadores não pode ser improvisada.

Outra autora (RIZZO, 1996) analisou a prática educativa de profissionais de uma creche (maternal) da cidade de São Paulo, à luz da psicogenética e da teoria do desenvolvimento de Wallon (1975), para quem a criança é considerada como um ser em permanente evolução, integrado em todos os aspectos: cognitivo, psicológico, afetivo, social e

outros. Não se pode ressaltar um aspecto em detrimento do outro. Na creche, as crianças realizam atividades no pátio, na sala de atividades, na biblioteca, orientadas pelas educadoras, que nem sempre conhecem ou percebem suas necessidades, expectativas e potencialidades do estágio que estão vivendo. Evidencia-se preocupação precoce com a escolarização, reprimindo a espontaneidade, o movimento, a vivacidade e necessidade de afeto e apoio da criança. Nessa idade, recém-saída do meio da família, a criança procura um “segundo lar”, requer orientação, aceitação e carinho para afirmar-se como pessoa, para construir sua autonomia, estabelecer suas relações com as outras crianças e adultos e, aos poucos, ser capaz de abstração e sistematização do conhecimento. Há necessidade de compreender a criança, suas fases evolutivas, aproveitar todas as situações, tornando-as educativas, sem avançar antes na formalização de conhecimentos que, no momento, não interessam à criança. Impõe-se, para que isso ocorra, a formação adequada do professor da Educação Infantil, calcada em teorias consistentes, num repensar constante da prática educativa.

Importante destacar, todavia, que entre as bibliografias das disciplinas que tratam especificamente de jogos e brincadeiras, Wallon não está contemplado. São mencionados, em contrapartida, Benjamim (*Reflexões: a criança, o brincar, a educação*, 1988), Piaget (*A formação do símbolo na criança*, 1975), Vygotsky (*Formação social da mente*, 1998) e Winnicott (*O Brincar e a Realidade*, 1975). Wallon e sua obra *Psicologia e educação na infância*, de 1975, aparecem com mais frequência nas disciplinas que tratam do desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a seis anos. É preciso reconhecer o esforço das propostas de especialização analisadas em contemplar referenciais teóricos coerentes com visão progressista de criança, infância e desenvolvimento infantil.

Percebemos, em resumo, que os cursos pesquisados têm preocupações reais no sentido de promover uma formação mais sólida e consistente do professor de Educação Infantil, ofertando disciplinas com temas atuais e voltados para a reflexão da prática pedagógica com crianças pequenas. Há ressalvas, entretanto, com relação a conteúdos silenciados nos cursos. A relação com as famílias, por exemplo, é um dos principais temas deixados de fora da maioria das especializações pesquisadas. Esse aspecto aparece apenas na FESURV, com a disciplina “Trabalho cotidiano”, cuja ementa traz, entre outros, o trabalho com as famílias, assim como na UCG, que oferece “Educação Infantil e prática social” onde é abordado o papel do professor da Educação Infantil na interface com a família, a comunidade e com os órgãos de defesa da infância.

A relação com as famílias é um dos aspectos essenciais do trabalho de um professor de creche ou pré-escola. Embora a creche possa favorecer bastante a participação dos familiares, ocorrem conflitos entre profissionais e pais, originados pelas concepções que estes têm acerca das famílias e, também, por causa dos conceitos formados que os pais desenvolvem em relação à Educação Infantil. Embora os esforços de formação continuada contemplassem algumas questões ligadas à relação creche-família, mostravam-se insuficientes para superá-las em 1996, conforme pesquisa de Franciscato (1996). Dez anos depois, mesmo o espaço privilegiado da formação continuada, a especialização *lato sensu*, ainda tem longo caminho a percorrer para oferecer aos alunos o debate e a transformação de atitudes para minimizar os conflitos e estreitar os laços com a comunidade.

Há pesquisas que demonstram a difícil relação dos professores de Educação Infantil com os pais, visto que há cobranças para que as crianças sejam alfabetizadas e preparadas para entrar na escola, como forma de garantir mais sucesso no Ensino Fundamental (MEZACASA, 2003). A pré-escola é compreendida pelos pais como preparação para a primeira série do Ensino Fundamental e como espaço de antecipação da escolaridade. Aqui, o viés escolarizante e a visão compensatória da fase pré-escolar se fazem presentes, mas, agora, na concepção de senso comum dos pais das crianças, que desejam ver seus filhos estudando mais cedo para evitar o fracasso escolar. Os cursos de formação precisam preparar os professores para estas situações, de modo que possam instrumentalizar as famílias sobre o processo de formação das crianças e a especificidade da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento pleno e não apenas como antecipação escolar.

Além da relação com as famílias, as especializações analisadas também deixaram de contemplar explicitamente o tema cuidar e educar, que abordamos quando da análise dos objetivos nos projetos. Mesmo naqueles casos em que os objetivos específicos citavam esse tema, não localizamos disciplinas voltadas diretamente para o assunto. Destacamos como importante a disciplina oferecida pela UNIFAN “Recortes temáticos sobre a infância e sua educação” (40h), que aborda questões atuais como a educação da infância em abrigos e orfanatos; a educação de crianças com necessidades educativas especiais; sexualidade infantil e agressividade. São assuntos relevantes que tendem a se fazer sentir na prática profissional da área e acertadamente foram incorporados pela instituição para compor o rol de disciplinas do curso.

Nenhum dos cursos abriu espaço específico para a discussão e estudo da temática “formação do professor de Educação Infantil”. Diante de um quadro historicamente complexo e dinâmico como mostramos ter sido até agora a profissão docente nas instituições de atendimento à criança pequena, pensamos que é relevante inserir estudos sobre esse tema nas especializações da área. Mesmo nas disciplinas do núcleo de “políticas públicas”, a ênfase recai sobre as políticas para o atendimento à infância, sem abordar diretamente as mazelas da formação e as dificuldades relativas à profissionalização docente na Educação Infantil. Entre as justificativas dos cursos estavam a valorização dessa profissionalização, mas não localizamos conteúdos trabalhados nas disciplinas que pudesse demonstrar a ligação entre essa justificativa e o conhecimento selecionado para compor a matriz curricular. É imprescindível que o professor da área conheça o seu papel social e desvende as razões por detrás dos discursos oficiais sobre a sua formação. É preciso conhecer a realidade, para lutar por mudanças. O professor de Educação Infantil, entre os trabalhadores da educação, é a categoria mais oprimida e menos privilegiada e, por isso mesmo, a que mais necessita de profissionais que compreendam o cenário da sua profissão e lutem por melhores condições de formação, carreira, salário, valorização.

Mas a despeito de não haver estudos sobre a formação do professor da Educação Infantil, não é possível negar o lugar de destaque que a pesquisa ocupa nos cursos de especialização. Para nós, a pesquisa é uma das iniciativas mais consistentes para a formação de um profissional da educação crítico, consciente e capaz de entender o mundo à sua volta, além de servir como instrumento para superação da dicotomia entre teoria e prática.

A formação universitária pauta-se na relação entrelaçada entre ensino e pesquisa. É com essa relação desenvolvida que a formação pode superar o caráter de simples transmissão e assimilação de conhecimentos. O processo de formação deve garantir a possibilidade da geração de novos conhecimentos; somente assim pode-se pensar na formação de um profissional crítico, capaz de entender a complexidade e a totalidade do processo educativo e de propor alternativas, ao mesmo tempo em que é capaz de avaliar e re-avaliar esse mesmo processo. A mudança de prática em práxis, conforme a entendeu Marx (1979), passa pela capacidade de reflexão sobre a prática, que pode ser alcançada com a pesquisa. Em todos os cursos analisados é possível encontrar disciplinas que têm como conteúdo os princípios e métodos da pesquisa educacional e todos exigem a elaboração de um “Trabalho de Conclusão de Curso” ou ‘Monografia’ elaborada a partir de um tema de escolha do aluno, com a

orientação de um professor do curso, fruto das reflexões, leituras e pesquisa a partir das disciplinas estudadas.

Nas especializações pesquisadas, o trabalho final se traduz, em geral, em monografia acadêmica. Na UCG, o trabalho final pode ser convertido em monografia, ensaios, artigos, projetos de pesquisa e/ou intervenção na realidade. A UEG (Anápolis e Ceres) direciona o aluno para a produção de artigo científico com defesa pública, podendo ser realizado em grupo, por até três alunos – verificamos que, na prática, foram aceitos até quatro alunos por trabalho – o que consideramos opção equivocada da instituição, posto que é contraditório, em nossa opinião, estimular a pesquisa por meio da elaboração de monografia e, ao mesmo tempo, dar abertura para sua realização em grupos, o que fragiliza a relação de aprendizado e a construção de conhecimento concreto. Não há informações, nos outros projetos, sobre a possibilidade de elaborar o TCC em grupo, mas sabemos que a elaboração individual da monografia não é premissa extremamente rígida e pode ter ocorrido nos outros cursos pesquisados. Acertadamente, a nova legislação dos cursos de especialização trouxe a exigência de que o trabalho final de curso ou monografia seja, necessariamente, tarefa individual<sup>70</sup>. A pesquisa precisa ser estimulada pelos cursos de especialização como seu principal diferencial em relação às demais modalidades de formação continuada. É com a pesquisa que os alunos poderão transformar a realidade e não apenas assimilar conteúdos repassados em sala de aula.

Defendemos a pesquisa como eixo estrutural da especialização e como esteio da sua caracterização enquanto espaço privilegiado de formação continuada. A exemplo daquela especialização em Educação Infantil implementada na década passada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujas monografias dos alunos já renderam a publicação de dois livros, toda especialização deve se pautar pelo objetivo de estimular a produção de conhecimento de forma autônoma pelo aluno, para que este possa, por meio da reflexão, alterar suas concepções e transcender a mera assimilação de conteúdos.

---

<sup>70</sup> Como abordamos no terceiro Capítulo, a Resolução CNE/CES n. 01/2007, de 08.07.2007 alterou dispositivos da Resolução CNE/CES n. 01/2001, incluindo a obrigatoriedade, na especialização, de elaboração **individual** de monografia ou trabalho de conclusão de curso, o que deve evitar situações pouco adequadas como essa de permitir a elaboração de trabalho final de curso em grupo, sem preocupação com a solidez da pesquisa.

#### 4.2.4 As monografias dos alunos: Que caminhos de investigação têm trilhado?

Com objetivo de avaliar os principais temas abordados pelos alunos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, elaboramos levantamento dos títulos monográficos produzidos nos cursos pesquisados, durante o período de escopo (2003 a 2006). Os cursos da UNIFAN e UEG de Ceres ainda estavam em andamento, não havendo monografias elaboradas. Na FESURV conseguimos os títulos das duas turmas realizadas em 2004, totalizando 66 monografias. A UCG forneceu informação para as turmas de 2004 e 2005, que formaram, juntas, 27 alunos (não houve turma em 2003). Conseguimos, também, os títulos das pesquisas realizadas na UEG Anápolis (40 alunos), UFG Goiânia (turma de 2003, com 30 alunos) e UFG Jataí (turma de 2004, com 20 concluintes). A síntese dos principais temas abordados pelos alunos está descrita na Tabela 11.

TABELA 11: PRINCIPAIS TEMAS DE MONOGRAFIAS ELABORADAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006

TEMAS	UCG	UFG GOIÂNIA	FESURV	UFG JATAÍ	UEG ANÁPOLIS(*)	TOTAL
Jogos/Lúdico/Brincadeiras	8	4	14	3	9	38
Alfabetização	1	1	16	2	2	22
História e aspectos políticos	2	8	6	3		19
Arte	3	3	7	1	5	19
Movimento/Corpo	1			1	11	13
Vygotsky	1				7	8
Socialização			5	1		6
Leitura/Literatura infantil	3		3			6
Formação dos docentes	1	1	2	1		5
Rotina nas instituições		1			4	5
Mídia e cultura		4				4
Outros	7	8	13	8	2	38
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>66</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>183</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir de dados fornecidos pelas secretarias dos cursos.

Obs: Os cursos da UNIFAN e UEG de Ceres ainda não estavam na fase de elaboração do TCC.

(\*) Dos 40 alunos formados na UEG de Anápolis, foram apenas 14 trabalhos apresentados, posto que, naquele curso, foi permitido elaboração do Trabalho Final de Curso em grupo de até 4 alunos, em forma de artigos científicos. Contamos cada aluno como se tivesse elaborado trabalho individual, considerando sua preferência por integrar um determinado grupo que escolheu o tema.

Vemos que cada curso apresenta certas concentrações de temas. Na FESURV, alfabetização e aspectos lúdicos dominaram as escolhas dos alunos, seguidos de arte, aspectos

histórico-políticos e socialização. Na UCG, o tema dominante esteve ligado aos jogos, brincadeiras e aspectos lúdicos. Em Anápolis, predominaram artigos focados no movimento, seguidos de aspectos lúdicos e teorias de Vygotsky. Na UFG de Goiânia, aspectos histórico-políticos foram os assuntos preferidos. E em Jataí a maior concentração ficou com os aspectos lúdicos. Além da concentração de temas em cada curso, nota-se que existe preferência geral pelos temas que se destacam: jogos, brincadeiras e aspectos lúdicos (21%); alfabetização (12%); arte (10%); e história e aspectos políticos (10%). Esses quatro assuntos concentram mais de metade das monografias produzidas entre 2003 e 2006.

Essa preferência pelo tema jogos e brincadeiras pode ser explicada pelo seu apelo diferenciado, já que é um assunto que envolve a especificidade da criança pequena: nos primeiros anos de vida, brincar é um meio privilegiado pelo qual a criança compreende e se comunica com o mundo, apreende a cultura. Embora a importância da brincadeira não acabe com a entrada da criança no Ensino Fundamental, ocorre processo culturalmente construído de, lentamente, reduzir o tempo e a dedicação destinados à brincadeira, que era tão importante e presente no início da vida. Na Educação Infantil, brincar é essencial e constitui um direito da criança, daí a sua particularidade em relação aos demais níveis educacionais e possível razão para escolha do tema de monografia nas especializações. É um assunto cativante e extremamente relevante para a Educação Infantil e sua relativa predominância em relação aos demais é compreensível e, de certa forma, positiva, dada a necessidade de afirmação da especificidade do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade.

Já em relação ao tema alfabetização, pensamos que o principal fator que contribui para sua escolha seja a familiaridade dos alunos-professores com o assunto. Já que muitos dos alunos que cursaram a especialização em Educação Infantil possuíam alguma experiência com o Ensino Fundamental, como veremos em tópico adiante, e muitos deles escolheram o tema por dominar aquele conhecimento, é plausível supor que a alfabetização seja uma opção para aqueles que desejavam pesquisar algo com o que já tinham contato. Como abordamos anteriormente, falar de alfabetização na Educação Infantil é polêmico, mas é importante aprofundar conhecimentos nessa área, inclusive para evitar reducionismos e adaptações equivocadas.

Outra constatação que sobressai da análise dos dados da Tabela 11 é que não existe um eixo temático em cada curso, para nortear as pesquisas empreendidas pelos alunos, mesmo quando há concentração significativa em um tema. Nenhum dos projetos apresenta definição



de paradigmas de investigação a serem aprofundados pelos estudantes, ficando a cargo destes – e dos orientadores, de acordo com suas preferências e domínio acadêmico – a escolha aleatória de objetos de pesquisa. Não estamos advogando a limitação do espaço de atuação do pesquisador ou a condução dos alunos de especialização para este ou aquele tema. Defendemos, antes, a liberdade de escolha para que o pesquisador se sinta estimulado a investigar e aprofundar seu conhecimento em áreas que efetivamente se interesse e julgue relevante. O que estamos defendendo com a existência de eixo temático é a valorização de linhas de pesquisa, a exemplo do que ocorre nos programas de Mestrado e Doutorado, tendo em vista a busca de foco de pesquisa e objetivos claros de delimitação de escopo de investigação. Mesmo não sendo um curso de oferta constante, caracterizando-se mais pela oferta esporádica e episódica, se houver linhas de pesquisa planejadas no projeto do curso, os alunos poderão iniciar a opção pelo tema e os trabalhos de pesquisa desde o início de sua jornada no curso e não ao final de todas as disciplinas, como acontece normalmente, deixando para última hora a opção por um tema, como se elaborar a monografia fosse apenas mais uma disciplina a ser cumprida e não o resultado esperado do conjunto de aprendizado ao longo da trajetória do curso.

Frisamos a pouca frequência de monografias sobre a profissão docente na Educação Infantil. Apenas cinco trabalhos falaram sobre o assunto. Já falamos sobre a importância que creditamos ao estudo e discussão das condições de formação profissional, carreira, salário e outros aspectos da profissionalização da área. Defendemos o estímulo às pesquisas que tenham como eixo de ação a consolidação da competência profissional e o fortalecimento da identidade da categoria, para que haja maior engajamento dos próprios professores em suas lutas por melhorias profissionais para sua categoria.

Também julgamos importante comentar a concentração de monografias no curso da FE/UFG em Goiânia, na área de história e aspectos políticos da Educação Infantil. A Faculdade de Educação da UFG sempre esteve historicamente ligada a movimentos da categoria docente e tem uma história de engajamento nas lutas contra o desmonte da educação pública e as políticas predatórias do Estado neoliberal. Por consequência, entendemos que esse cenário é propício ao florescimento de discussões acerca do papel das políticas públicas na organização da educação e, assim, estimula os alunos a enveredarem por esse caminho em suas pesquisas de final de curso. É louvável essa situação, considerando o que defendemos no parágrafo anterior sobre a profissionalização na Educação Infantil. Acreditamos que é muito importante instrumentalizar os professores da área para que entendam as razões ocultas dos

discursos oficiais e as tendências políticas prejudiciais à categoria docente e, por extensão, à sociedade. No espaço privilegiado de formação continuada que defendemos ser a especialização, desvendar o véu da ideologia dominante é um dos papéis que creditamos relevante.

Algumas monografias merecem destaque pela atualidade da temática abordada. São temas isolados, mas que denotam preocupação dos alunos com questões relevantes para a Pedagogia da Infância: inclusão escolar; Educação Infantil na Empresa; Surdez e linguagem; Violência; Preconceito e Temas raciais. Demonstram que os professores que cursam a especialização são capazes de romper as barreiras do elenco de temas comuns e partir para pesquisas de assuntos mais atuais e menos abordados. Ademais, esse dado nos remete, também, aos seus orientadores, que certamente contribuíram na definição dessas temáticas.

#### 4.2.5 Como é composto o quadro de professores dos cursos?

Com objetivo de verificar a adequação às normas da pós-graduação *lato sensu* e a capacitação do quadro docente dos cursos, levantamos a titulação dos professores que ministraram as disciplinas. Apenas no caso da UCG não foi possível obter os dados, pois foram fornecidos apenas os nomes dos docentes, sem a respectiva titulação. A Tabela 12 mostra a situação encontrada:

TABELA 12 – TITULAÇÃO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS OFERECIDOS ENTRE 2003 E 2006

TITULAÇÃO	FESURV	UFG Goiânia	UFG Jataí	UNIFAN	UEG Anápolis	UEG Ceres
ESPECIALISTA	3	-	-	3	1	1
MESTRE	5	5	5	5	7	7
DOCTOR	1	2	3	1	2	2
TOTAL	9	7	8	9	10	10

A análise dos dados mostra que, em geral, as instituições estão preparadas, em termos de quadro docente, para realizar cursos com consistência acadêmica. A maioria dos professores dos cursos são Mestres, com alguns Doutores. A legislação permite que até metade do corpo docente da especialização seja formado por especialistas ou até por graduados com capacidade técnico-profissional, mas os cursos pesquisados apresentam configuração superior, em termos de qualificação docente, ao mínimo exigido pelas normas. Isso indica maior preocupação das instituições com a qualidade dos cursos, já que uma das críticas mais recorrentes contra as especializações se refere à falta de corpo docente com

titulação adequada. A densidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem trabalhados nos cursos depende, em boa medida, dos estudos prévios e da experiência acadêmico-profissional de quem vai ministrar as disciplinas. Esse é um dos pilares da avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES. Quanto mais qualificados os professores dos cursos, mais alta a avaliação, dadas as potencialidades de desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento de temas tratados nos cursos.

Dessa forma, consideramos que, nesse aspecto, todos os cursos apresentam dados satisfatórios. A melhor situação está na UFG (Goiânia e Jataí), que possui apenas Mestres e Doutores. Sendo a única instituição com programa de Doutorado entre aquelas pesquisadas, essa condição de melhor nível de titulação dos professores da especialização não chega a surpreender.

#### **4.2.6 O que dizem os Coordenadores dos cursos?**

Ao propor um questionário aos coordenadores dos cursos pesquisados<sup>71</sup>, procuramos compreender como esses cursos chegaram a ser propostos e realizados. Em especial, desejávamos saber qual tinha sido a motivação principal para sua realização, de onde vinha a demanda pelo curso. Também esperávamos obter respostas sobre o processo de construção do projeto e as percepções dos coordenadores acerca da relevância do curso para a Educação Infantil em Goiás.

Quanto à demanda, a maioria citou que foi sentida pela própria instituição, a partir de ex-alunos da Pedagogia que reclamavam da deficiência de conhecimentos na área de Educação Infantil. A UNIFAN citou demanda específica do poder público municipal de Goiânia e Senador Canedo como ponto de partida para a proposição do curso.

Sobre a forma como a especialização em Educação Infantil se articula com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, perguntamos se era um projeto de formação continuada ou uma iniciativa isolada para atender uma clientela específica. A maioria dos coordenadores citou a articulação com a graduação e salientou que essa especialização era vista como proposta de formação continuada, indo ao encontro de nossas convicções defendidas nesta tese.

---

<sup>71</sup> O Questionário proposto está reproduzido no Apêndice deste trabalho.

Questionamos os coordenadores sobre a hipótese de os cursos terem se construído a partir de pesquisas ou levantamentos prévios de necessidades de formação dos professores de Educação Infantil da região em que foram ministrados. Nenhuma das instituições citou ter ido a campo fazer levantamento. A maioria argumentou que o projeto do curso foi delineado com base em pesquisa interna com os ex-alunos da Pedagogia e nas percepções dos autores dos projetos. Esse aspecto nos preocupa porque pode indicar a falta de conexão com a realidade cotidiana das instituições, resultado da falta de vivência provocada pelo desconhecimento dos formuladores dos cursos sobre o contexto concreto das instituições de Educação Infantil. Isso, obviamente, não é uma regra, mas pode representar um risco. É preciso levar em conta os conhecimentos e experiências dos professores.

Zibetti (1999) abordou essa questão, afirmando que a ausência de participação dos professores no planejamento e elaboração de programas destinados à sua própria formação é uma característica dos projetos na área. Concordamos com André (1997, p. 66), para quem estes projetos feitos para os docentes deveriam ser concebidos com eles e questiona: "quando eles vão começar a ser ouvidos na definição das propostas que lhe dizem respeito?" As dificuldades e problemas reais dos alunos-professores, nem sempre são compreendidos pelos formadores ou pesquisadores, havendo interpretações equivocadas destas posturas, sendo os alunos-professores acusados de buscar "receitas prontas" e de terem atitudes imediatistas. Zibetti (1999) afirma que esses alunos-professores são pressionados pela prática cotidiana das instituições em que trabalham, têm problemas concretos e precisam de respostas e encontrar soluções, por exemplo, para o desinteresse de seu grupo, os conflitos entre as crianças, temas complexos como sexualidade, violência doméstica, preconceito. Na visão dessa autora, com a qual concordamos,

A participação dos professores em processos de investigação sobre o desenvolvimento curricular, sobre seu próprio crescimento profissional e prático, contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, pois permite aos professores colocarem-se também na posição de produtores de conhecimentos, utilizando-os na melhoria da prática pedagógica (ZIBETTI, 1999, p. 12)

Além desse aspecto da construção do projeto dos cursos, perguntamos aos coordenadores sobre as possíveis motivações dos alunos-professores para procurarem a especialização em Educação Infantil. Todos citaram o aperfeiçoamento profissional como principal motivador, mas FESURV, UEG Anápolis e UNIFAN citaram, também, aspectos salariais e de carreira. A UEG de Anápolis listou, ainda, o interesse no mestrado nessa linha

de pesquisa e a UFG de Goiânia falou de interesse na pesquisa. Portanto, para os coordenadores, além do interesse no aprimoramento acadêmico e profissional, há outros componentes que motivam os alunos-professores a pagar do próprio bolso, na maior parte dos casos, formação continuada em nível de especialização. Entre eles estariam aspectos salariais, manutenção ou obtenção de cargos e interesses em pesquisa. Esses dados são compatíveis com aqueles levantados por Peixoto Filho (2004), conforme relatado no capítulo anterior. O autor identificou entre as motivações pessoais e profissionais para realização da especialização: atualização e ampliação do conhecimento; melhoria do desempenho no trabalho; preparação para ingressar no mestrado e exigências do mercado de trabalho. Também são compatíveis com nosso levantamento junto aos alunos, como veremos adiante.

Finalmente, instados a emitir opinião sobre a importância do curso de especialização e sobre a razão para se propor esse curso diante da realidade de formação dos professores na área de Educação Infantil, a UFG de Jataí citou o acesso a várias pesquisas referentes à Educação Infantil e produzir conhecimento através das pesquisas monográficas. Já a UNIFAN foi clara ao afirmar que teve papel preponderante a demanda capaz de garantir a sustentação financeira do projeto, tendo em vista a natureza privada da instituição. Mas o mais importante é que todos os coordenadores **foram unânimes** em afirmar que a pós-graduação *lato sensu*, nesse caso, teve a **função de suprir carências da graduação em Pedagogia**.

Percebemos que a visão dos coordenadores reforça a imagem apresentada no início da análise dos cursos, quando falamos sobre a formação deficitária que ainda se faz presente na graduação em Pedagogia, considerando a especificidade da Educação Infantil. A especialização, aqui, teve papel preponderante no preenchimento de lacunas e superação de deficiências da graduação, tendo em vista a emergência da inclusão de creches e pré-escolas aos sistemas educacionais sem que os professores graduados e graduandos se sentissem capacitados para atuar nesses espaços, dadas as particularidades que envolvem o trabalho com as crianças menores de sete anos.

Embora seja inegável que a graduação em Pedagogia, até pouco tempo atrás, não contemplava o trabalho com crianças pequenas, o que fez da especialização uma válvula de escape para quem já estava formado e foi chamado a atuar sem experiência e formação adequada, não concordamos com esse viés complementar da pós-graduação *lato sensu* em relação à formação inicial. Ao defendermos a especialização como espaço de formação continuada, defendemos, também, concepção de curso que contemple o aprofundamento e a

pesquisa de temas relevantes e que contribuam para a construção de conhecimentos acerca do complexo e intrigante universo do desenvolvimento de bebês e crianças até 6 anos de idade, sempre tendo como eixo orientador a noção indissociável e simbiótica do cuidar e educar.

Pode até ser defensável o uso da especialização, dado o momento de contingência e urgência de solução por que passou a Educação Infantil nos últimos anos, para qualificar professores graduados cuja graduação deixou de contemplar o trabalho com crianças pequenas. Mas há que se defender, agora, a perspectiva de fornecer aos alunos da especialização os elementos necessários para desvendar a realidade, compreender os interesses por trás dos discursos e das ações, as contradições enraizadas no processo histórico de organização do poder e apreender, os conceitos inerentes ao trabalho na Educação Infantil. Citando as palavras de Brzezinski:

... acredita-se que a importância dada à formação dos profissionais da educação mantém relação com a valorização desses profissionais e o reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e igualitária. Sabe-se, contudo, que tais conquistas não são alcançadas por via legal ou por concessão do Estado, mas sobretudo pelo desenvolvimento de propostas responsáveis, que caminhem para a transformação social (BRZEZINSKI, 1998).

Acreditamos que a especialização pode contribuir decisivamente para mudanças de postura dos professores, para sua participação ativa como construtor de conhecimento e não apenas como mero expectador, receptáculo. É isso que defendemos para a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*.

#### **4.2.7 Que papel desempenha a avaliação institucional nas propostas dos cursos?**

Outro aspecto que julgamos importante destacar diz respeito à avaliação, pelos alunos, das propostas realizadas pelas Instituições de Ensino. Perguntamos aos coordenadores se os alunos fizeram uma avaliação do curso e, em caso positivo, se os resultados serviram para a reformulação do projeto. Houve diversidade de respostas. FESURV, UNIFAN e UEG de Ceres não realizaram avaliações. A primeira porque houve apenas uma turma, dividida em duas classes, portanto, não houve repetição da proposta. As outras duas porque as turmas ainda estavam em andamento. Analisando a questão, entendemos que mesmo havendo apenas uma experiência de curso, não se mostra adequado deixar de realizar avaliação com os alunos, a fim de verificar o grau de satisfação, os pontos positivos, os pontos negativos e as possibilidades de aperfeiçoamento da proposta. E mesmo aqueles cursos em andamento, é

possível utilizar a avaliação por módulo realizado, a fim de propiciar ajuste e correção de eventuais falhas, de aperfeiçoamento da experiência.

A UFG de Goiânia afirma ter realizado avaliação, com objetivo de aproveitá-la para reformulação do projeto, mas não foram oferecidas novas turmas, portanto, o resultado da avaliação ainda não foi aproveitado para o aperfeiçoamento do projeto. Na UFG de Jataí, houve avaliação, mas o único aspecto questionado ou criticado pelos alunos, segundo a coordenação, foi o horário do curso, que sofreu alteração. A UEG de Anápolis também promoveu avaliação e, a partir dos resultados, inseriu uma disciplina solicitada pelos alunos: “Tópicos especiais em Educação Infantil” – Palestras/Debates de temas diversos atendendo a interesses dos alunos do curso, com 60h. Por último, a UCG afirma que são realizadas avaliações semestrais, as quais têm contribuído para redimensionar o curso. De fato, nessa instituição, já houve três reformulações do projeto de especialização em Educação Infantil.

No início deste capítulo, apresentamos a experiência de especialização em Educação Infantil coordenada por Garcia (1991), cuja principal característica foi a participação ativa dos alunos a cada módulo ministrado, sendo os resultados utilizados para alterar a proposta inicial, num processo de co-gestão com os alunos. Acreditamos que esse modelo privilegia, de forma acertada, a valorização das vozes dos estudantes, conhecedores, em sua maioria, da realidade concreta do dia-a-dia das instituições em que atuam, vivenciando na prática os desafios de cuidar e educar as crianças com que trabalham e, por essa razão, portadores de um conhecimento tácito acerca do real, capazes de, com a devida oportunidade, contribuir significativamente para o enriquecimento da proposta de sua própria formação.

No segundo capítulo, falamos sobre a pesquisa realizada por Santos (2004) sobre as principais atividades desenvolvidas pelas universidades do Rio de Janeiro para a formação continuada de professores. Entre as conclusões da autora, estava o fato de que, na maioria das universidades pesquisadas, não havia processo sistematizado de avaliação dos projetos. Mesmo assim, essas instituições declaravam que os professores adquiriam maior capacidade de reflexão sobre a prática depois de seus cursos, afirmação feita sem suporte científico, apenas uma “sensação empírica”, sem base para avaliar os resultados reais da formação oferecida para a prática profissional de quem frequentou o curso.

Essa constatação reforça a tese do significado relevante que a avaliação pelos alunos deve representar nas propostas de cursos de formação continuada, nesse caso, na

especialização em Educação Infantil. É imperativo, nos caso dos cursos que ainda não implementaram essa sistemática e mesmo naqueles que a utilizam, criar ou aperfeiçoar mecanismos de participação ativa dos alunos na definição do projeto do curso, dando voz aos atores reais da formação. Além disso, é importante conhecer o destino dos egressos dos cursos, a fim de verificar se os conhecimentos trabalhados na especialização estão sendo utilizados – e como – no interior das instituições de atendimento à criança pequena. De pouco adianta formatar cursos sólidos se os especialistas em Educação Infantil não forem atuar nessa etapa educacional.

#### **4.2.8 Quem são os alunos que buscam a pós-graduação? Identidades e motivações.**

Para entender a real demanda a que os cursos pesquisados estão atendendo, procuramos obter informação sobre a formação inicial e a área de atuação dos alunos que se inscreveram e freqüentaram os cursos. Para nós, essa informação foi importante para traçar o perfil profissional de quem está à procura de formação continuada na área de Educação Infantil. Essa foi, entretanto, uma tarefa árdua da pesquisa. Os cursos não mantêm registros padronizados dos participantes, sendo que, em alguns casos, não foi possível obter informações, por inexistência desse tipo de dado nas fichas de matrícula ou outros documentos do curso.

Daquilo que foi possível acessar, compreendemos que os formados em Pedagogia são a grande maioria dos alunos nas especializações pesquisadas. Sua participação varia entre 60% (UEG Anápolis) e 90% (UCG e UFG Goiânia), com média de 80% em cada turma. Outras licenciaturas – Letras, História, Educação Física, Artes – são responsáveis pelo restante das vagas, com participação inexpressiva de outras áreas como Administração, Psicologia, Economia e Direito. Essa constatação não surpreende, uma vez que a Pedagogia, em Goiás, é o espaço principal de formação inicial para atuar na Educação Infantil. Em 2003, havia 7 cursos Normal Superior no Estado – antes de 2002 não havia nenhum – ao passo que a Pedagogia contava com 86 cursos em 2003. Esperado, portanto, que os interessados em se especializar em Educação Infantil sejam oriundos, em sua maioria, da graduação em Pedagogia. Fica, assim, reforçado o papel preponderante que a Pedagogia tem desempenhado no mundo da Educação Infantil, papel esse que foi finalmente reconhecido nas Diretrizes do Curso de Pedagogia em 2006.



Na FESURV, apenas 20% dos alunos atuavam como professores de Educação Infantil. A maioria era do Ensino Fundamental (42%) ou fazia parte da coordenação ou direção de instituições de Educação Infantil (32%). Em Rio Verde existiam, em 2005, 52 funções docentes com Nível Superior atuando em creches e pré-escolas. As duas turmas ofertadas pela FESURV formaram 66 especialistas na área em dezembro de 2005. A demanda efetiva era menor que a oferta de vagas, e maioria foi ocupada por professores do Ensino Fundamental. Isso demonstra que não houve atendimento adequado ao público-alvo a que o curso se destinava.

Na UEG de Anápolis, dos 40 alunos, 13 estavam desempregados, um índice de 32%, que consideramos elevado, se levarmos em conta que o curso não foi gratuito, o que implica no sacrifício ainda maior dos professores em se qualificar para conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Não há dados sobre onde atuavam os que estavam empregados. A coordenadora do curso afirmou serem predominantemente professores de Educação Infantil. No curso da UEG de Ceres, 95% dos alunos atuavam em sala de aula da Educação Básica. Na UFG de Goiânia, 72% eram professores, porém, não pudemos precisar de qual etapa educacional. Índices similares também aparecem na UNIFAN, onde, dos que informaram, 65% eram professores da Educação Básica e 23% atuavam em coordenação ou gestão. Os dados obtidos não foram suficientes para detalhar o nível educacional em que os alunos dessas instituições atuavam.

Para complementar essas informações, elaboramos amostra aleatória sistemática<sup>72</sup> propondo o preenchimento de um questionário com perguntas objetivas a cinco alunos de cada curso, compondo conjunto de 35 questionários respondidos, correspondendo a 5% do universo de investigação. Não recorremos a elaborações estatísticas mais precisas, que pudessem construir amostragem válida para extrapolações, porque investigar o universo de alunos da especialização não é o foco deste trabalho. Cada curso tem sua história, sua característica própria e constitui estrato específico a pesquisar, razão pela qual seriam

---

<sup>72</sup> A amostra foi definida em função das limitações operacionais para contatar os alunos, porém, observando metodologia de construção aleatória, a fim de obter respostas mais representativas do conjunto de cursos pesquisados. Para cada curso, foram listados os nomes dos alunos em ordem alfabética, por ano em que o curso foi oferecido. Os elementos amostrais foram selecionados a partir de intervalo amostral, obtido por meio da divisão entre o número total de alunos do curso e o dobro do tamanho da amostra desejada. Com a listagem amostral de cada curso, foram contatados por telefone e e-mail, o primeiro da lista, o terceiro, o quinto e assim por diante. Caso se chegasse ao final e não tivéssemos localizado 5 pessoas dispostas a colaborar com a pesquisa, recomenciaríamos do segundo nome da listagem, passando para o quarto nome, o sexto e assim por diante, até completar a amostra de 5 sujeitos. As respostas foram obtidas por correio eletrônico e telefone.

necessários esforços rigorosos para definição segura de amostras estatisticamente apropriadas. Nossa intenção, aqui, é complementar dados que as secretarias dos cursos não dispunham por ocasião de nossas investigações.

Detalhando, sinteticamente, em termos percentuais, os dados obtidos, podemos dizer que apenas uma pessoa estava desempregada quando se matriculou no curso e, dos demais, 77% trabalhavam no setor público e 23% em instituições privadas. Quase todos eram professores (80%) e metade atuava na Educação Infantil (sendo 20% em creches e 31% em pré-escolas), enquanto 29% estavam em salas de aula do Ensino Fundamental e 20% em outras ocupações. Atualmente, porém, houve migração de alguns professores que trabalhavam na Educação Infantil para o Ensino Fundamental e cada etapa mantém 43% dos profissionais pesquisados. A maior parte dos respondentes (57%) tinha menos de 6 anos de experiência profissional, enquanto 26% tinham acima de 15 anos. Um quarto dos componentes da amostra (26%) não tinha nenhuma experiência com Educação Infantil. Entre os que já haviam trabalhado na área, 62% tinham menos de 5 anos de atuação com crianças pequenas. Quanto ao tempo de graduação quando da matrícula na especialização, 40% tinha menos de 1 ano e 80% tinha menos de 5 anos. Sobre a iniciativa para se matricular no curso, 80% responderam que partiu deles, enquanto apenas 14% teve influência da organização em que trabalhava e 6% afirmaram que a iniciativa nasceu de outras fontes. Apenas 14,5% dos alunos cursaram a especialização sem pagar nada – todos alunos da UFG de Goiânia – e 71% custearam os estudos do próprio bolso. Outros 14,5% tiveram o curso pago pela respectiva Secretaria Municipal de Educação.

Podendo escolher mais de uma opção, os motivos que levaram esses professores a se matricular na especialização em Educação Infantil foram: aprofundar conhecimentos sobre a área (89%); obter certificado para melhorar salário/posição na carreira (40%); se preparar para o Mestrado (29%); corrigir deficiências da graduação, que não preparou para o trabalho com crianças pequenas (14%); medo do desemprego e da competitividade com outros professores, para não ficar “para trás” (6%) e houve até uma professora que citou o objetivo inusitado de ajudar na criação dos netos pequenos.

Perguntamos, também, se o curso teve alguma influência na vida dos sujeitos da amostra. Facultada a escolha de mais de uma resposta, ficou em primeiro lugar, com 60%, o aperfeiçoamento do desempenho no trabalho, seguido de perto por mudança na maneira de pensar (54%) e mais segurança no domínio da área (54%). A valorização profissional foi o

item menos citado, mas, ainda assim, obteve boa proporção de respostas (49%). A soma dos percentuais ultrapassa 100% porque a resposta não estava restrita a um item.

Desejávamos saber como esses profissionais entendiam a responsabilidade pelas atividades relacionadas com higiene, alimentação, sono e outros cuidados com crianças menores, em especial as da creche. Houve unanimidade em afirmar que essas são tarefas de professores e auxiliares, sem distinção.

Também questionamos o grupo amostral acerca da importância da pesquisa para a monografia de final de curso e a maioria (63%) respondeu que serviu para aprofundar conhecimentos em uma área que tinha interesse. Outros 20% afirmaram ter sido importante para despertar o interesse ou aperfeiçoar conhecimento sobre técnicas de pesquisa e apenas uma pessoa assumiu que a monografia foi unicamente um requisito para concluir o curso. Pequena parcela (14%) não respondeu a essa pergunta. Sobre a principal razão para escolher o tema da monografia, houve equilíbrio entre o interesse por pesquisar um assunto que sentia dificuldade no trabalho (38%) e o assunto que mais dominava (34%), enquanto 14% assumiram a influência decisiva do orientador. Outras respostas não tiveram proporção significativa.

Por fim, inquirimos os alunos da amostra acerca de sua percepção sobre a qualidade do curso de especialização em Educação Infantil que cursou ou estava cursando. Com opções variando de ruim a excelente, a maioria avaliou essa experiência de formação continuada como *muito boa* (60%), enquanto 20% acharam *excelente*, mesmo percentual da opção *boa*.

Os resultados mais importantes, portanto, podem ser sintetizados no seguinte perfil: a maioria dos questionados eram professores de Educação Infantil do setor público, com pouca experiência profissional e pouco tempo de graduação, que se matricularam por iniciativa própria e custearam a formação do próprio bolso, motivados, principalmente, por aprofundar conhecimentos sobre Educação Infantil, obter o certificado e se preparar para o Mestrado. Como influências do curso em sua vida, citaram, em proporções parecidas, melhor desempenho no trabalho, mudança na maneira de pensar e mais segurança no domínio da área. Sobre a monografia de final de curso, a maioria afirmou ter servido para aprofundar conhecimentos em área de interesse, sendo o tema escolhido, principalmente, para pesquisar assunto que oferecia dificuldade no trabalho ou pela facilidade de domínio. Todos afirmaram ter gostado bastante do curso.

Esses resultados são compatíveis, em boa medida, com aqueles obtidos por outras pesquisas (OLIVEIRA, 1995; PEIXOTO FILHO, 2004) trazidas à baila no decorrer deste trabalho. Em especial a motivação para cursar a especialização, ligada, principalmente, a necessidades de auto-desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Existe também, como em outros casos já levantados, preocupação com a progressão na carreira por titulação e aparece, aqui, a intenção de boa parte dos alunos-professores em continuar os estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, percebendo na especialização degrau para a escada da formação continuada focada na pesquisa. O perfil de quem procurou os cursos de Educação Infantil mostrou-se parecido com os demais estudantes de outras especializações na área da Educação, considerando o fato de predominar professores empregados, com pouco tempo de graduação e pouca experiência profissional, que se matricularam por conta própria e auto-financiaram os estudos. Nos resultados obtidos após o curso, também houve semelhança com a pesquisa de Oliveira (1995), prevalecendo os impactos positivos no desempenho profissional, segurança no desempenho do trabalho e mudança na maneira de pensar.

Um aspecto mostrou-se divergente, entretanto, e merece nossa atenção. Enquanto Oliveira (1995) não detectou entre os alunos a percepção de que a pós-graduação *lato sensu* serviria para preencher lacunas de graduações deficientes, na Educação Infantil essa motivação apareceu em 14% das respostas. Embora não seja um percentual significativo, demonstra que nossas hipóteses estavam no caminho certo quando citamos a ausência de conteúdos específicos da Educação Infantil na formação inicial como um dos potenciais motivadores da especialização na área. Acreditamos, entretanto, que essa não deve ser a missão da pós-graduação *lato sensu*. Nossa tese defende esse espaço como formação continuada, grau de estudo privilegiado para aperfeiçoar e aprofundar conhecimento sobre a especificidade do trabalho com crianças pequenas, não como instância de correção de desvios ou imperfeições da formação inicial. Assim como defendemos a especialização de qualidade, pautada na reflexão crítica, também defendemos a graduação em Pedagogia como o espaço da formação inicial para aqueles que irão atuar na Educação Infantil. E essa formação inicial também precisa pautar-se pela qualidade e consistência, fornecendo ao professor elementos suficientes para articular teoria e prática nas diferentes etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar a verdadeira autonomia profissional.

Em resumo, ficamos sabendo que a maioria dos alunos que cursaram ou estão cursando a especialização em Educação Infantil são professores, mas nem todos atuam efetivamente nessa etapa educacional. Parcela significativa, ao menos em nossa amostra, sequer teve contato com a área antes de se matricular no curso, o que pode ser explicado pela motivação de alguns alunos em obter o título de especialista como requisito para melhoria salarial e progressão funcional, razão pela qual optariam pelo curso mesmo não sendo na área em que atuam. Houve respostas que nos causaram, de certa forma, espanto, ao mesmo tempo que reforçam essa idéia de que alguns alunos optaram pelo curso sem preocupação real com a formação na área: um dos questionados informou que não trabalha na Educação Infantil porque não gosta de *cuidar* de criança e outros dois afirmaram não ter *ritmo* para acompanhar os pequeninos.

Um dado que nos parece importante citar é o fato de que, na UCG, segundo a coordenadora, com a conclusão da especialização, “cerca de 70% dos egressos atuavam em cargos de coordenação e/ou na docência do ensino superior” (Questionário UCG/1, março/2007), indicando que a formação em nível de pós-graduação foi determinante para alterações na carreira profissional dos alunos. As respostas que obtivemos demonstram a influência bastante positiva que os cursos de especialização em Educação Infantil tiveram na prática docente de quem ali estudou. Mesmo aqueles que não atuavam na área, aproveitaram os conhecimentos e experiências trocadas, vivenciadas, refletidas, no sentido de melhorar o desempenho profissional e mudar a forma de pensar. É isso que creditamos como mais importante na especialização: a capacidade de prover espaço de reflexão e amadurecimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos problemas centrais de investigação estiveram relacionados com a busca de respostas para as possibilidades de formação dos professores nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil no Estado de Goiás e se essa especialização se constitui efetivamente em espaço de formação continuada para os professores que atuam na área. Em síntese, buscamos entender por que e para quem foram e vêm sendo pensados os projetos de especialização na área de atendimento à criança de zero a seis anos. Ao longo do trabalho, desenvolvemos a tese de que a especialização representa, sim, espaço privilegiado de formação continuada em Educação Infantil.

Para defender esse ponto de vista, escolhemos um caminho ascendente. Primeiro, aventuramo-nos a contar os principais momentos da história do atendimento à criança pequena no Brasil, desvendando as enormes dificuldades por que passaram as instituições até que, por muita luta e pressão da sociedade, esse atendimento se tornasse direito das crianças e opção dos pais, a partir da Constituição de 1988 e depois, a LDB/1996, que inseriu a Educação Infantil no sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica. Estudar a trajetória do atendimento à infância, exigiu que nos enveredássemos pelos caminhos da *formação de seus professores*, apreendendo quão precária e tortuosa tem sido a sua caminhada. Do abandono quase completo, passando pelo amadorismo, voluntarismo, desvalorização profissional, verificamos que o direito constitucional à Educação Infantil trouxe, também, alento aos professores, que passaram a ser alvo de políticas públicas específicas. Mas como toda vitória é feita de batalhas, vimos quantas lutas têm sido travadas no campo da formação docente da educação de crianças de zero a seis anos. Discutimos as polêmicas da formação inicial, o aligeiramento proposto nos cursos Normal Superior e o equívoco de sua priorização em detrimento da Pedagogia, curso que historicamente vinha formando profissionais da área.

Na escalada para alcançar patamar mais elevado de compreensão do cenário que nos propusemos analisar, delineamos a história e a realidade da pós-graduação *lato sensu*. Descobrimos que essa estrutura de ensino foi determinada pelo contexto sócio-político-econômico e os interesses derivados desse contexto. Vimos como a falta de controle e regulamentação específica fazem da especialização um campo aberto para a criação dos mais

diversos cursos e uma área em crescente expansão, principalmente na esfera privada, inclusive em instituições com pouca ou nenhuma ligação com o mundo acadêmico.

Mas isso nos fez perceber, também, que era preciso lançar as bases de nossas convicções em defesa da especialização, para evitar que seja desvirtuada pelas flexibilidades exageradas e pela busca de lucro irresponsável do mercado. A primeira premissa da qual partimos é que a especialização deve ser encarada como formação continuada por excelência. Para nós, todas as atividades que ocorrem após a formação inicial constituem momentos, de diferentes matizes e intensidades, de formação continuada. A própria LDB, ao exigir programas de formação continuada para todos os níveis educacionais, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, amplia o alcance da formação continuada, incluindo todos os cursos de pós-graduação, inclusive Mestrados e Doutorados. Ora, é correto, portanto, que a pós-graduação *lato sensu* seja entendida como espaço de formação continuada.

Ocorre que o Governo brasileiro, em 2006, por meio de proposta de Reforma Universitária apresentada ao Congresso Nacional, vem tentando reduzir o conceito de formação continuada a uma categoria formal de cursos esporádicos, isolados, que não se enquadrariam, segundo as premissas do MEC, em atividades de *ensino*, abrindo as portas, oficialmente, para a cobrança indiscriminada de tais cursos, ficando apenas a pós-graduação *stricto sensu* como obrigação legal de oferta gratuita nas instituições públicas de Ensino Superior. Com essa intenção velada de permitir a liberdade total de cobrança da modalidade *lato sensu*, o Governo quer, na verdade, excluí-la das responsabilidades obrigatórias das instituições de Ensino Superior e torná-la, oficial e irrevogavelmente, opção mercadológica, com a intenção clara de buscar financiamento privado para as instituições públicas.

Não concordamos com essa posição do Governo, pois, para nós, a especialização deve continuar sendo encarada como pós-graduação e também como formação continuada, alinhada com o Mestrado e o Doutorado, no mesmo nível educacional e com as mesmas prerrogativas de regulamentação, controle e supervisão governamental. A especialização é espaço privilegiado para se processar a formação continuada, em especial para os profissionais da educação. Com carga horária mínima de 360h, podem se converter, se bem conduzida, em ótima oportunidade para os professores aprofundarem seus estudos em áreas específicas, iniciarem contato com metodologias de pesquisa e conduzirem, eles próprios,

participação efetiva na sua formação, ampliando seus horizontes formativos e refletindo sobre a sua prática, para torná-la práxis.

Compreendemos a formação continuada em nível de especialização como portadora de potencial para promover o desenvolvimento de estudos mais aprofundados, subsidiar discussões e análises críticas e, assim, oportunizar contraposições entre pensadores e a compreensão de suas reais intenções no campo do conhecimento. Com o devido estímulo à pesquisa, interesse pela investigação e a participação na construção de saberes, é possível consolidar formação sólida e progressista, permitindo aos alunos que se tornem professores de Educação Infantil conscientes de seu papel sócio-político-histórico e com capacidade de não apenas reproduzir conteúdos aprendidos, mas formular questionamentos e construir novos conhecimentos. Todo curso de especialização deve ter por base a pesquisa, servindo de esteio para o desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo.

Os cursos de formação continuada que vêm sendo oferecidos para a Educação Infantil estão sendo amplamente questionados por vários pesquisadores, pelo nível de fragmentação do conteúdo, pelos cortes e simplificações, pela carga horária reduzida, pela ausência de eixo epistemológico, por não incluírem os professores como protagonistas desse processo de formação. A especialização pode superar essas perspectivas fragilizadas e trabalhar a perspectiva de humanização, da formação do professor para torná-lo mais autônomo e crítico.

A especialização é a porta de entrada para o patamar privilegiado da formação continuada em nível de pós-graduação. Mas é sempre bom frisar que defendemos o *potencial* da especialização, porque conhecemos as limitações qualitativas que a realidade tem nos mostrado em muitos dos cursos ofertados no país. Entretanto, por acreditar em seu potencial, continuamos defendendo sua valorização e o aperfeiçoamento dos cursos, a fim de que se tornem amplamente reconhecidos como verdadeiros espaços de pós-graduação voltada à formação continuada sólida, consistente e capaz de promover mudanças na prática profissional de quem opta por essa formação.

O problema é que a realidade da pós-graduação *lato sensu* não espelha essa valorização do seu espaço como verdadeira formação continuada. Nos últimos anos, como reflexo do cenário competitivo neoliberal do mercado de trabalho, consequência do modelo de sociedade capitalista baseada na produção e consumo exacerbados, a educação permanente e qualificação pelo trabalhador para evitar o desemprego estrutural têm seduzido a sociedade,



implicando em discursos pela centralidade da educação como única fonte de redenção pessoal e profissional. Com isso, os trabalhadores têm buscado, cada vez mais, por esforços pessoais, condições para se tornarem empregáveis, competitivos, por meio da educação e nesse cenário, cresce o valor de mercado da pós-graduação, vista como instrumento de diferenciação de currículo profissional para competir no mundo do trabalho. Diante dessa demanda crescente, as instituições de ensino – algumas nem de ensino são – se lançam em busca de custos baixos e retorno financeiro garantido, transformando o apelo mercadológico das especializações *lato sensu* em risco para os fundamentos do curso, sua adequada estruturação, conteúdo e avaliação. Mesmo com a explosão dos cursos de especialização pelo país, que movimentam recursos próximos a R\$ 1 bilhão por ano, não há, até o momento, controle efetivo sobre a área por parte dos órgãos reguladores do Estado.

No entanto, os problemas com a falta de regulamento adequado da especialização não podem se transformar em obstáculo intransponível para a defesa da superação de falhas do sistema. É preciso, entretanto, relativizar a importância da especialização. Ultimamente, ela tem aparecido como panacéia que irá resolver todos os problemas de capacitação docente e também como substituta da formação inicial.

Para nós, essa postura não é adequada, pois a formação inicial é pré-condição para o exercício da profissão e não pode receber menos atenção que merece e necessita em detrimento da formação continuada. Discordamos da idéia de usar a pós-graduação *lato sensu* como complemento, remendo da formação inicial. Nossa defesa da especialização como espaço de formação continuada contempla, ao mesmo tempo, um curso para aprofundamento e a pesquisa de temas relevantes e que contribuam para a construção de conhecimentos acerca do complexo e intrigante universo do desenvolvimento de bebês e crianças até 6 anos de idade, sempre tendo como eixo orientador a noção indissociável e simbiótica do cuidar e educar. Não compactuamos com a idéia de *especializar* o que não se viu na graduação.

Ocorre, porém, que esse foi o principal foco de atenção dos planejadores dos cursos de especialização em Educação Infantil que pesquisamos em Goiás. Todos os coordenadores afirmaram o papel de substituição que essa especialização representou, diante do momento de contingência e urgência de solução por que passou a Educação Infantil nos últimos anos, para qualificar professores cuja graduação deixou de contemplar o trabalho com crianças pequenas. Goiás possuía, em 2005, um terço dos professores de creches e metade dos professores de pré-escola com Nível Superior, revelando cenário de demanda expressiva por

qualificação profissional para atuar especificamente com crianças pequenas. Embora apenas 14% dos alunos por nós entrevistados tenham revelado essa intenção ao se matricular na especialização, tendo a maioria informado o aprofundamento de conhecimentos como principal motivação para fazer o curso, entendemos que é preocupante o viés assumido pelos responsáveis pelos projetos de cursos pesquisados. Afinal, se quem elabora o projeto pensa em corrigir falhas da graduação, mesmo que os alunos não estejam focados nesse interesse, o curso acabará por traduzir essa preocupação, deixando de contemplar outros aspectos importantes.

Por isso é relevante frisar a importância da perspectiva de fornecer aos alunos da especialização os elementos necessários para desvendar a realidade, compreender os interesses por trás dos discursos e das ações, as contradições enraizadas no processo histórico de organização do poder e apreender os conceitos inerentes ao trabalho na Educação Infantil. Com isso, a especialização pode contribuir decisivamente para mudanças de postura dos professores, para sua participação ativa como construtores de conhecimento e não apenas como meros expectadores, receptáculos de conteúdo. É isso que defendemos para a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Pensar nos cursos de formação continuada como forma de sanar a falta de formação inicial ou a ausência, nos cursos de Pedagogia, de conhecimentos específicos para o trabalho com crianças pequenas, apenas cria um problema que não se resolve, mas se repete. Não se trata, aqui, de retirar a importância dos cursos de formação continuada, mas de definir claramente o seu papel – que não é o de substituir a formação inicial e, sim, de garantir formação permanente e aprofundada dos profissionais por conta de mudanças, avanços dos conhecimentos e, no caso da especialização, garantir estímulo à superação dos modelos tradicionais de formação continuada, ultrapassando a barreira da acumulação apática de conteúdo, para atingir o objetivo de conduzir o professor a pensar e refletir sobre a sua prática, a fim de alterá-la de forma consciente.

Os cursos de especialização em Educação Infantil que pesquisamos demonstraram que, embora seus projetos tenham se preocupado com a correção de hiatos da graduação, houve avanços significativos na definição de conhecimentos a serem trabalhados. Já nas justificativas dos cursos identificamos preocupação com a idéia de “profissionalização” do professor de creches e pré-escolas, que nos parece bastante acertada, pois é importante lutar pela valorização da categoria, dada a sua trajetória de lutas para se equiparar às demais etapas

educacionais. A profissionalização da área passa pela luta por formação continuada de qualidade e condizente com a complexidade das atividades que envolvem o trabalho cotidiano com as crianças pequenas, assim como a luta por melhores condições de trabalho, espaços adequados ao atendimento à infância, salários e carreira em condições de isonomia com os demais professores.

Embora falem de profissionalização dos *docentes*, nenhum dos cursos procurou alicerçar sua justificativa nas necessidades das *crianças*. Não se falou do acúmulo de pesquisas que comprovam a especificidade do trabalho com crianças pequenas, a complexidade que envolve essa etapa da vida. Principalmente, não se falou do direito que as crianças têm de serem atendidas por profissionais cada vez mais qualificados, que conheçam suas necessidades, seus medos, potencialidades, que saibam agir diante de desafios. A especialização voltada para a formação de professores da Educação Infantil tem que pensar, em primeiro lugar, na criança como sujeito ativo e beneficiário final do aperfeiçoamento profissional de quem dela vai se ocupar.

Mas ainda que não apareçam nas justificativas, as crianças aparecem nos objetivos dos cursos, como *sujeitos sócio-histórico-cultural*. Essa visão que concebe a criança como sujeito ativo, construtor de conhecimentos e de sua história é muito importante, pois denota preocupação com aspecto que consideramos essencial na Educação Infantil: o reconhecimento da historicidade da criança e de seu papel participativo na construção de seu mundo.

O que nos preocupou na análise dos objetivos dos cursos não foi, porém, o que as intenções contemplavam, mas o que não abordavam. Pouca importância foi dedicada a um tema que julgamos imprescindível na Educação Infantil: a relação dialética cuidar e educar. Essa preocupação se justifica porque ainda é forte no interior das instituições a dicotomia entre as ações de cuidado e educação, separando momentos de “cuidado” e momentos “pedagógicos”, como se o ser humano pudesse ser dividido em partes. Essa separação entre cuidar e educar é equivocada e a interpretação desse conceito deve ser objeto de preocupação especial dos cursos de formação de professores da área.

Assim como muitos dos objetivos são comuns nos cursos pesquisados, suas estruturas curriculares são bastante similares. Os elencos de disciplinas, guardadas as diferenças de nomenclatura, na essência, oportunizam a aquisição de conhecimentos comuns. Verificamos que boa parte dos cursos foi planejada a partir da proposta da UFG, o que explica essa relativa

similaridade entre as experiências pesquisadas. Identificamos a preocupação dos cursos em trabalhar com conhecimentos específicos da área de Educação Infantil, priorizando áreas como: História e Sociologia da Educação Infantil; Aprendizado e Desenvolvimento infantil; Artes; Alfabetização e Literatura infantil; Pesquisa, Metodologia e Docência do Ensino Superior; Políticas Públicas.

Porém, as matrizes curriculares deixaram de contemplar de forma mais aprofundada a temática referente às creches e às crianças de zero a três anos de idade. A falta de conteúdos específicos para trabalhar com bebês pode acabar reproduzindo práticas do Ensino Fundamental para esse atendimento. As necessidades, demandas e especificidades dos bebês são temas essenciais para a formação de professores da Educação Infantil e, por isso, é preciso discutir as condições de trabalho dos professores, a sua formação e os recursos culturais e pedagógicos para atendimento adequado. Diretrizes específicas para a faixa etária de zero a 18 meses devem ser elaboradas e os professores devem conhecer as teorias sobre as fases de desenvolvimento do bebê e como proceder nessa fase do desenvolvimento infantil. Por conta disso, entendemos ser muito importante que os cursos de formação de professores da Educação Infantil enfatizem a especificidade do trabalho com bebês e crianças menores de três de idade.

Outros temas que deixaram de ser abordados com mais ênfase foram: a relação dos professores e instituição educacional com as famílias, posto que ocorrem conflitos entre profissionais e pais, originados pelas concepções que estes têm acerca das famílias e, também, por causa dos conceitos formados que os pais desenvolvem em relação à Educação Infantil; a relação dialética entrelaçada dos conceitos de educar e cuidar; o tema formação do professor da Educação Infantil e questões relacionadas com a profissão docente dessa etapa educacional. O professor de Educação Infantil, entre os trabalhadores da educação, é a categoria mais oprimida e menos privilegiada e, por isso mesmo, a que mais necessita de profissionais que compreendam o cenário da sua profissão e lutem por melhores condições de formação, carreira, salário, valorização. A abordagem dessa questão na especialização é relevante para oportunizar a tomada de consciência dos profissionais para o seu papel ativo nesse processo de construção da identidade profissional da área.

É importante citar o destaque que a *pesquisa* ocupa nos cursos de especialização analisados, embora seja necessário criticar a postura de algumas das instituições pesquisadas, permitindo, em certos casos, elaboração do trabalho final em grupos de quatro alunos,

fragilizando o estímulo à produção acadêmica. A pesquisa contribui seguramente para a formação de profissionais críticos, conscientes e capazes de entender o mundo à sua volta. Por meio da pesquisa, defendemos a formação do professor que o neoliberalismo não deseja: o professor que reflete, questiona, denuncia, contesta e se rebela contra as relações de poder viciadas, o anacronismo das organizações historicamente dirigidas pelos grupos dominantes. Esse é um dos pilares da nossa argumentação em favor da especialização como espaço privilegiado de formação continuada.

Enfim, há que se admitir avanços que as propostas de especialização em Educação Infantil em Goiás representaram, em relação às demais iniciativas de formação continuada que se popularizaram na área de atendimento à criança pequena. Há, porém, lacunas que podem e devem ser aperfeiçoadas.

O principal aspecto das análises recai, entretanto, sobre o fato de os cursos de especialização terem se pautado, até o momento, pelo objetivo de suprir as deficiências da graduação, oferecendo os conhecimentos específicos da Educação Infantil que os profissionais formados ou em formação no nível universitário não detém. Entendemos que os resultados desta pesquisa indicam a relevância que os cursos pesquisados tiveram até o momento na qualificação específica de professores para a Educação Infantil de Goiás, em função dos hiatos criados pela ausência de formação inicial adequada às especificidades dessa área, ainda que boa parte dos formados não esteja efetivamente atuando na área.

Mas agora, entra em cena a definição oficial das Diretrizes da Pedagogia, que determinaram esse curso como o *locus* privilegiado da formação inicial da Educação Infantil, o que demanda a reformulação das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, inserindo cada vez mais conhecimentos e temas relacionados com a educação da criança pequena, a fim de compatibilizar sua matriz curricular com a formação do professor tanto para a Educação Infantil como para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, é momento de repensar e superar o papel da especialização, não lhe atribuindo mais, equivocadamente, caráter enfático na complementação de deficiências da graduação. Cremos que é hora desses cursos de pós-graduação *lato sensu* assumirem postura voltada o seu papel efetivo, que é o de aprofundamento de temas relevantes, a definição de eixos e linhas de pesquisa que conduzam efetivamente à construção de novos conhecimentos

na área, contribuindo ativamente para a consolidação de uma Pedagogia da Infância e a formação de profissionais críticos e progressistas.

Diante da complexidade dos fatores que envolvem a formação de professores, buscando consolidar a Pedagogia da Educação Infantil, com corpo, procedimentos e conceituações próprias, a formação dos professores para atuar com a criança pequena deve levar em conta, especificamente, conhecimentos ligados à área da saúde e das atualidades culturais, de observação e de representação em diferentes linguagens expressivas. Além desses requisitos, se fazem imprescindíveis para a formação dos professores da Educação Infantil, temáticas como educação e cuidado da criança de zero a seis anos, a profissionalização e identidade profissional da área, seu caráter complementar à família, o conhecimento das leis educacionais da área e as motivações reais por trás dos discursos.

A formação continuada representada pela especialização deve superar o modelo de substituição da formação inicial e mais do que garantir *atualização de conhecimentos*, deve ser peça fundamental no processo de *produção de conhecimentos*, tendo por fundamento axiológico de sua existência a busca de formação de profissionais *onilaterais*, capazes de transformar prática em *práxis* e de refletir e agir em defesa de uma sociedade mais justa e correta.

Concluimos, não para fechar a discussão, mas, ao contrário, para iniciar o diálogo acerca do papel da especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil, que a busca por um bom projeto de formação docente passa pela valorização dos professores e o reconhecimento do seu papel na transformação da sociedade. Não se pode, porém, esperar essa transformação pela lei ou pela consciência dos governos – é responsabilidade das instituições de ensino elaborar propostas de formação que abram caminho aos professores para entender que podem, devem e são capazes de transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Educação infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Brasília: Câmara dos Deputados. 2004. Disponível em: [www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br). Acesso em 05.12.2006.
- AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, p. 819-842, out.2006.
- ALMEIDA, O. A. de. **A Educação Infantil na história: a história na Educação Infantil**. Palestra. In: 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS. Campo Grande/MS, 2002. Disponível em: [www.omep.org.br](http://www.omep.org.br). Acesso em 10.02.2007
- ALMEIDA, O. A. de. Teoria sobre a formação do professor: referência para o profissional da Educação Infantil. In: Alda Maria do Nascimento Osório (Org.). **Trabalho Docente: os Professores e sua Formação**. Campo Grande/MS: UFMS, 2003, p. 205-216.
- ALVES, N. N. L. **Elementos mediadores e significados da docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: UFG, 2002.
- ANFOPE. Documento Final do X Encontro Nacional. **Anais**. 2000.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Cursos pagos em universidades públicas são contestados na Justiça**. Dossiê Nacional 1, 2006.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Análise do projeto de lei nº 7200/2006: a educação superior em perigo!** (2007) Disponível em [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br) Acesso em 05.03.2007.
- ANDRADE, C. M. R. J. **Em busca do tesouro : um estudo sobre o brincar na creche**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D.B. et al. (orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Editora Escrituras, 1997.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, n. 74, p. 251-283, abril 2001a.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p 167-184, Jul. 2001b.
- ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: **Educação Infantil em Tempos de LDB**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. p. 51-63.
- ARIÈS, P. **A História Social da infância e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n.1, 1990.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.** São Paulo, FEUSP, 1997. (Tese de doutorado).

BARBOSA, I. G. **A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades.** Goiânia: FE/UFG, 1999a.

BARBOSA, I.G. **A Creche: história e pressupostos de sua organização.** Goiânia, 1999b. (impresso)

BARBOSA, I.G. **Educação Infantil: Espontaneísmo versus escolarização.** Texto apresentado para professores de Goiânia. 2001 (impresso)

BARBOSA, I.G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R. (orgs). **Educação como espaço da cultura.** Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Vol. II. Cuiabá/MT, EdUFMT, 2006. p. 277 a 287.

BARBOSA, I. G. *et al.* **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: A luta por um Projeto Político-Social.** 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 10.08.2006

BARBOSA, I.G; NOGUEIRA, M. A. A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. (orgs). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

BARBOSA, M.C.S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.

BARRETO, F. C. de S. **O Futuro da Pós-Graduação Brasileira.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP. Disponível em [www.iea.usp.br/observatorios/ensinosuperior](http://www.iea.usp.br/observatorios/ensinosuperior) Acesso em 04.10.2006

BASSO, I S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 03.01.2006.

BELLO, I M. **Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das Propostas Oficiais de Formação de Professores ao Cotidiano das Instituições de Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

BELLO, I M. **Trajetória do Curso Normal Superior no Brasil: análise da configuração educacional constituída a partir das políticas públicas dos anos 1990.** In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Recife: UFPE, 2006. Disponível em [www.13endiipe.com](http://www.13endiipe.com). Acesso em 11.12.2006



BOLDRIN, L. C. F. **Pedagogia Empresarial: que conhecimento e espaço são estes?**. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2000. (Dissertação de Mestrado).

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOTLER, A. M. H. **Especialização: êxito social ou qualificação profissional?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

BRASIL. INEP. **Cadastro Nacional dos Cursos Superiores**: cursos e instituições (Banco de dados). Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em 22.10.2006

BRASIL. MEC. **Relatório do grupo de trabalho sobre Reforma Universitária (GRTU)**. Brasília, 1968.

BRASIL. MEC. CAPES. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. v.7, n. 2, p. 4-18, abr/jun, 1999. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.04.2000.

BRASIL. MEC. CAPES. **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 18.07.2006

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer n. 251/1962**. Fixa o currículo mínimo do curso de pedagogia. In: Documenta, 11, p. 59-66, jan, 1963.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer n. 977/1965**. Estabelece o sistema de pós-graduação brasileiro. Brasília, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer n. 252/1969**. Fixa a duração e currículo mínimo do curso de pedagogia. In: Documenta, 100, p. 101-139, abr, 1969.

BRASIL. MEC. CFE. **Resolução n. 12/1983**. Fixa normas para validade dos cursos de especialização e aperfeiçoamento para o Magistério Superior. Brasília, 1983. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer n. 44/1996**. Fixa normas para cursos presenciais de pós-graduação fora de sede. Brasília, 1996a. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução nº 02/1996**. Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede. Brasília, 1996b. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução nº 3/1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Brasília, 1999. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. MEC/CNE/CES. **Parecer nº 133/2001** de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2001. Disponível:

BRASIL. MEC/CNE/CES. **Resolução nº 01/2005**. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do ensino fundamental.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 115/1999** de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009/2001** de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução nº 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução nº 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 03/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução nº 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. MEC. SEF. COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. SEB. DPE. COPFOR. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. MEC. SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. MEC. SESu. **Relatório do Seminário: O Ensino Superior e a Formação do Magistério**. Campinas, SP: UNICAMP, 1986.

BRASIL. MEC. SESu. Secretaria de Educação à Distância. **Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior à Distância**. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>. Acesso em 30.04.2004.

BRASIL. Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005. **Relatório**. 2006. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em 21.11.2006

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024/61**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista – A Degradação do trabalho no séc. XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRZEZINSKI, I. **A Formação do profissional da escola**. Revista da ANDE. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p.21-9, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al (orgs). **Formação de professores (seminários e debates)**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 161-174.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Arned, 2001, p. 65-82.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Formação de Professores de 1ª a 4ª séries: (Escola Normal e Pedagogia)**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de São Pedro, Anais. São Paulo: UNESP, 1994.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, nº 68, dez.1999.

CAMPOS, M M; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** v. 36 n. 127 São Paulo jan./abr. 2006

CAMPOS, M. M. M. *et al*. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes** n. 9. Campinas: Papyrus, 1991. p. 39 – 66.

CAMPOS, R F. **O cenário da formação de professores no Brasil** - analisando os impactos da reforma da formação de professores. In: 12º Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2004. Disponível em [www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope) Acesso em 15.10.2006

CAMPOS, R. F. **A Formação de professores no Brasil**: limites da reforma implementada nos anos de 1990. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Recife, 2006. Disponível em [www.13endipe.com](http://www.13endipe.com) Acesso em 18.12.2006

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p.69-90.

CARVALHO, A. P., Reflexões sobre a pós-graduação lato sensu, Seminário de Assuntos Universitários – Dez anos de reflexão e debate, nº 10, Brasília, CFE, 1979 *apud* OLIVEIRA, F. B. de. Pós-graduação: educação e mercado de trabalho. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 19-50.

COMÊNIO, João Amós. *Didactica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. João Ferreira Gomes. 3ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORRÊA, B C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, nº 119, São Paulo, 2003.

CORSINO, P. **Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula**. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006

CURY, C R J. **Educação e Contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006

DE TOMASI, L; WARDE, M L; HADDAD, S (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DIEB, Messias. **Educação Infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 13.12.2006

DORNELLAS, E C. **A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da zona da mata de minas gerais**. Niterói/RJ: UFF, 2005. Dissertação de Mestrado (Educação)

DURHAM, E. **A pós-graduação no Brasil – problemas e perspectivas**. Documento de Trabalho nº 8, Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, São Paulo: USP. 1996.

ENGUITA, M. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação** nº 4, Dossiê: “Interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-46.

FARIA, A. L.G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 62-97.

FIGUEIREDO, F; MICARELLO, H; BARBOSA, S N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, Sonia (org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-70

FONSECA, D. M. da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FORPRED, Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação. **A socialização do conhecimento**. In: FÓRUM PAULISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Pensando a pós-graduação em educação. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. p. 75-79

FRANCISCATO, I. **As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº 80, p.137-168, set.2002

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001. P. 13-18.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, R L. Uma experiência de curso de pós-graduação lato sensu na área de educação pré-escolar – tentativa de co-gestão. **Cadernos Cedes**, n. 9, 1991. p 84-95

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. **Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1998.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOMES, C. A. **Pós-Graduação Lato Sensu: Terra de Ninguém?** In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. v.7, n. 2, p. 4-18. Brasília: CAPES, abr/jun.1999

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: “Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLDER, C. **MPF defende amplo acesso a cursos de especialização**. Procuradoria Regional da República da 5ª Região, 29.mar.2006. Disponível em: <http://www.prr5.mpf.gov.br> Acesso em 10.nov.2006

IANNI, O. **Dialética & Capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

JORNAL. *A Notícia*. 2ª Quinzena de março de 1991, p. 3 *apud* OLIVEIRA, F. B. de. Pós-graduação: educação e mercado de trabalho. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

KAPPEL, D. B. As Crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**, São Paulo: Ática, 2005. p.181-203.

KAPPEL, D; CARVALHO, M C; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação. nº 16 Jan-Abr 2001. p 35-47

KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa, FCC**, São Paulo, nº 64, p. 54-60, fev. 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade**. Campinas, p. 61-79, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, M de L R (org.) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 11-24.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro. Achimé Editora, 2ª ed. 1984.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola – 1985. IN: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 20-27.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, S (org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUENZER, A Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1985.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editoração Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, Mai-Ago 2000.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A L G de F e PALHARES, M S (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas: SP: Autores Associados – FE/Unicamp, 2003. p. 51-65

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al (orgs). **Infância e Educação Infantil**. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 131-156

LEITE FILHO, A. **HELOÍSA MARINHO: Educadora de Educadoras na Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Pôster. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 13.12.2006

LIBANEO, J C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNIO, J C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S G. e GHEDIN, E (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al (orgs). **Infância e Educação Infantil**. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 101-130

LUNA, S. V. **Por que, para quem, para o que pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*?** In: FÓRUM PAULISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Pensando a pós-graduação em educação. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. p. 37-48

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 13.12.2006

MACHADO, M L A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 110, p.191-202, jul.2000.

- MACHADO, M L A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARANHÃO, M. T. D. **Uma alternativa de formação de professores para o ensino infantil fundamental**. Natal: SECD/IFP, 1996.
- MARQUEZ, C. G. **Educação Infantil no Brasil e a visão do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação). Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1985, v. 1.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, Campinas: SP, n. 44, abril. 1998.
- MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: \_\_\_\_\_ et. al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. P. 25-51.
- MEZACASA, A. K. H. **Formação Continuada: O Programa Oficial sobre o olhar das profissionais de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.
- MICARELLO, H. A. L. da S. **A formação de profissionais da educação infantil: Em foco, a relação teoria e prática**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 13.12.2006
- MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.
- MONTESSORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação dos professores: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1994.
- MOURA, I. C. de. **Atividades musicais e desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização**. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
- NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.
- 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.; PALHARES, M. S. (Org.). **A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas, S.P.: Autores Associados.- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.



NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_(coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Z. M. R. Ciranda, faz de conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n.7, 1990, p. 17-24.

OLIVEIRA, F. B. de. Pós-graduação: educação e mercado de trabalho. Campinas/SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, J. F. de; ROSA, D. E. G.; SILVA, A. F. da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**. Goiânia: Editora da UFG – v. 30, n. 2, jul./dez./2005. p. 359-370

OLIVEIRA, J. F. de. et al. O custo/aluno anual em escolas públicas de qualidade no estado de Goiás. In: FARENZENA, Nalú (org). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005. p. 51-70

PAIVA, F. S. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? **Revista Profissão Docente**, Vol. 5, n. 13, set. 2006. Disponível em [www.uniube.br](http://www.uniube.br) Acesso em 08.01.2007

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-18.

PEIXOTO FILHO, J. P. **Pós-graduação lato sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE**. Recife: UFPE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, A. L. M. **Alfabetização na pré-escola : apreciação analítica e contribuições para a construção de um caminho interdisciplinar**. Curitiba, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

RAUPP, Marilene D. **Creches universitárias em foco: análise de suas funções**. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006

RIZZO, C. M. **Uma brincadeira que é séria: é séria?** São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, E. A. C. (coord.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

- RODRIGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (org). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande/MS: UFMS, 2003. p. 35-54
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, (51), p. 90-103, 1984.
- ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.
- ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, nº 82, p. 21-30, ago. 1992.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M. M. (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1994. p 15-101.
- ROSEMBERG, F. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2000.
- SALLES, F. C.; RUSSEF, I. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEF, I; BITTAR, M (orgs). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande/MS: UCDB, 2003. p 73-92
- SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006
- SANTOS, S. R. M. dos. **A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional**. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. UFSC, Florianópolis, SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).
- SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 13.12.2006
- SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2002.
- SEIDEL, T. T.. **Análise da pós-graduação: lato sensu – institucionalização, políticas e estratégias**. 1994, 176 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

SEVILLA, M. A. F. **A pós-graduação lato sensu no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UnB/DF, Brasília, 1995.

SILVA, R. V. de S. e. **Pesquisa em Educação Física**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1997.

SILVA, A. S. da. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPAGNOLO, F.; SEVILLA, M. A. F. A situação atual da pós-graduação “lato sensu”. **Infocapes**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 7-12, jul./set. 1994.

SOUZA, S. M. de M. **O corpo entra na escola: educação com liberdade, limite e afeto: entrelaces da perspectiva reichiana e da psicomotricidade relacional**. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** São Paulo: Loyola, 1988.

SOUZA JÚNIOR, H. P. de. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade. In: MACHADO, L. R. de S.; FIDALGO, F. S. (orgs). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

STRENZEL, G. R. **A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2000. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 14, 2000, p. 61-88.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10.08.2006

UCG/VA. **Projeto de formação de Professores da UCG**. Goiânia: UCG/VA, 1998.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Proposições**. n° 28. Campinas: FE/UNICAMP, pp.28-93, 1999.

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica: Uma experiência de formação de professores na educação infantil**. São Paulo: USP, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia)

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WIGGERS, V. **Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002.

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS COORDENADORES DOS CURSOS.

1. O curso de Especialização em Educação Infantil foi:
  - ✓ financiado por alguma parceria? SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_
  - ✓ foi custeado pelos alunos? SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_
  - ✓ qual o valor médio das mensalidades? \_\_\_\_\_
  - ✓ os alunos receberam algum tipo de bolsa? SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_
  - ✓ em caso afirmativo, qual foi o percentual oferecido? \_\_\_\_\_
2. De onde surgiu a demanda do curso? Houve contato/solicitação do Poder Público ou a necessidade da oferta foi identificada pela própria instituição?
3. De que forma o curso de Especialização em Educação Infantil se articula com o Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação da Instituição de Ensino: como projeto de formação continuada ou é uma iniciativa isolada para atender uma clientela específica?
4. Para elaborar o projeto do curso Especialização em Educação Infantil foi feita alguma pesquisa/levantamento prévio de necessidades de formação dos professores de Educação Infantil da região?
5. Como se deu o processo de elaboração do currículo do curso de Especialização em Educação Infantil?
6. Os alunos fizeram uma avaliação do curso de Especialização em Educação Infantil? Se a resposta for positiva, os resultados serviram para a reformulação do projeto do curso a ser oferecido posteriormente?
7. Foi detectada a razão pela qual os professores procuraram o curso de Especialização em Educação Infantil?
8. Os professores que fizeram o curso atuavam predominantemente em sala de aula de Educação Infantil ou ocupam as funções de coordenação/supervisão/direção?
9. Houve procura pelo curso por professores que já atuavam na Educação Infantil, mas que não possuíam graduação em Pedagogia ou Normal Superior?
10. Houve procura pelo curso por professores que tinham interesse em atuar na Educação Infantil, mas não possuíam graduação em Pedagogia ou Normal Superior?
11. Qual sua opinião sobre a importância do curso de Especialização para a formação dos profissionais da Educação Infantil?
12. No seu entendimento, qual a razão para se propor um curso de Especialização, considerando que a Educação Infantil tem sido alvo de críticas na formação de seus profissionais, com remuneração, reconhecimento profissional e políticas insatisfatórias para a formação de qualidade em nível superior?

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS ALUNOS DOS CURSOS.

1. O que você fazia na época que se matriculou no curso?
  - Instituição Pública     Creche (0 a 3)
  - Empregado                       Pré-Escola (4 a 6)
  - Instituição Privada     Ens. Fundamental 1-4
  - Ens. Fundamental 5-8
  - Outro
  - Desempregado     Aposentado     Prof. Liberal
2. Quanto tempo de graduação você possuía quando fez a especialização? (anos) \_\_\_\_\_
3. Quanto tempo de trabalho você possuía quando fez a especialização? (anos) \_\_\_\_\_
4. Quanto tempo de trabalho com Ed. Infantil você possuía quando fez a especialização, caso já tivesse trabalhado na área? (anos) \_\_\_\_\_
5. Qual era o seu cargo ou função na época?
  - Professor             Técnico/Administrativo             Coord. Pedagógica
  - Secretaria de Educação do Município ou do Estado     Outros
6. Como surgiu a iniciativa para se matricular nessa especialização?
  - Sua própria             Da organização na qual trabalha(va)     Outros
7. Quem custeou o curso?
  - O aluno     O empregador             Não pagou (foi de graça)
  - Outros (especificar): \_\_\_\_\_
8. O curso teve alguma influência em sua vida? Em quais dessas áreas? (pode marcar mais de um)
  - Valorização profissional     Mudança na maneira de pensar     Segurança no domínio da área
  - Melhor desempenho no trabalho     Não houve mudança     Outros: \_\_\_\_\_
9. Qual sua opinião sobre as atividades relacionadas com higiene, alimentação, sono e outros cuidados com crianças menores, em especial as da creche?
  - É função do professor     É função do auxiliar     É função de ambos
10. Qual motivo o levou a se matricular no curso? (pode marcar mais de um)
  - Obter o certificado de pós-graduação *lato sensu* para melhorar salário/posição na carreira
  - Aprofundar conhecimentos sobre a Educação Infantil
  - Medo do desemprego e da competitividade com outros professores (não ficar “para trás”)
  - Corrigir deficiências da graduação, que não preparou para o trabalho nessa área
  - Preparar para entrar no Mestrado
  - Outros: \_\_\_\_\_
11. O que você faz atualmente?
  - Instituição Pública     Creche (0 a 3)
  - Empregado                       Pré-Escola (4 a 6)
  - Instituição Privada     Ens. Fundamental 1-4
  - Ens. Fundamental 5-8
  - Outro
  - Desempregado     Aposentado     Prof. Liberal

12. Qual valor teve para você a realização da pesquisa de monografia (TCC) no curso?

- Servir apenas como requisito para concluir o curso
- Aprofundar conhecimentos em uma área que tinha interesse
- Despertar o interesse ou aperfeiçoar conhecimento sobre técnicas de pesquisa
- Outros: \_\_\_\_\_

13. Qual a razão o levou a escolher o tema de sua monografia (TCC)?

- Interesse por pesquisar um assunto que sentia dificuldade no trabalho
- Foi sugestão do orientador
- Era o assunto mais fácil de trabalhar
- Era o assunto que mais dominava
- Outros: \_\_\_\_\_

14. Como você avalia a qualidade do curso de especialização em Ed. Infantil que cursou?

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

## ANEXO I

### MATRIZ CURRICULAR, EMENTA BÁSICA E CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS PESQUISADOS.

**UFG – 480h (Em Goiânia são 450h, sem a disciplina Seminário de Pesquisa)**

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Sociedade, Cultura e Infância	A construção histórico-social do sentimento de infância. A criança brasileira na Colônia e no Império. A infância na História de Goiás. Infância e educação Infantil. A abordagem histórica e cultural dos jogos e brincadeiras infantis.	60h
Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Infantil	Concepções sócio-históricas de criança e educação infantil. A criança de 0 a 6 anos: crescimento, aprendizado e desenvolvimento infantil. Determinantes biológicos e socioculturais: abordagens psicanalíticas e piagetiana. Interações sociais, individualização e linguagem. Formação de conceitos, constituição das emoções e das funções psíquicas: teoria	60h
Metodologia de Ensino e Pesquisa Docente	Teoria do conhecimento e pesquisa educacional. Produção do conhecimento. Investigação científica e pesquisa em educação. Pesquisa para formação e atuação de professores. Metodologia do trabalho científico e do trabalho pedagógico, Ensino e aprendizagem. Planejamento e avaliação.	60h
Políticas Públicas e Currículo	Panorama histórico-social das políticas públicas de atendimento a criança e da política educacional no Brasil. Determinantes sócio-históricas das concepções de educação infantil e políticas públicas governamentais. Modalidade de atendimento à criança e currículo. Autonomia pedagógica e currículo escolar.	60h
Linguagens artísticas, corpo e movimento	Conceitos e valores, processos estéticos e saberes culturais. Linguagens artísticas, processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Criatividade e práticas criativas na educação infantil. Formas de Expressão, Trabalho com o corpo. Conceito de movimento. A brincadeira, o lúdico e as expressões artísticas no processo de crescimento, aprendizado e desenvolvimento infantil.	60h
Alfabetização e Literatura Infantil	Alfabetização e Letramento. Concepções de linguagem, língua e discurso. Linguagem verbal e não verbal. Teorias do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: métodos, tradicionais, construtivistas e sócio-interacionismo, Literatura e leitura na Educação Infantil.	60h
Projetos de Trabalho em Educação Infantil	Propostas didático-pedagógicas em Educação Infantil. Orientação metodológica para construção de projetos de trabalho em creches e pré-escolas, Experiências pedagógicas no campo da Educação Infantil.	30h
Fórum de debates	Discussões e debates sobre temas atuais de educação	30h
Seminário de pesquisa	Discussões e debates sobre os projetos de pesquisa elaborados pelos alunos.	30h
Monografia	Organização do trabalho de produção intelectual. Desenvolvimento de trabalho de pesquisa teórico-prático sobre um tema na área de educação infantil. Elaboração mono gráfica.	30h

## FESURV – 360H

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Políticas para a Infância, Fundamentos e Organização da Educação Infantil	Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos. Políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos no Brasil: uma abordagem histórica. Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil. Políticas voltadas à infância e os movimentos sociais. Impasses e perspectivas da Educação Infantil: ordenamento legal. Função social da Educação Infantil na construção de uma sociedade democrática. Diferentes concepções de creches e pré-escolas e caminhos da prática. O profissional da Educação Infantil. Gestão de instituição de educação infantil.	15h
Fundamentos Psicológicos da Educação Infantil	A descoberta do pré-natal. A infância. Aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e sócio-cultural das crianças de 0 a 6 anos. A vida emocional e afetiva da criança de 0 a 6 anos. Manifestações dos sentimentos e emoções na cultura contemporânea. A cultura e o processo de construção do conhecimento dentro e fora do contexto escolar. Relacionamento afetivo-emocional como determinantes dos valores pedagógicos e morais. A dimensão simbólica e sua manifestação. Coordenação global e equilíbrio. Orientação espacial e temporal. Saúde e qualidade de vida da criança de 0 a 6 anos. Integração criança/criança e criança/adulto. Afetividade do professor.	30h
Pesquisa em Educação Infantil	A pesquisa educacional no Brasil. Principais tendências teórico-metodológicas, avanços e perspectivas. A subjetividade e os níveis de conhecimento. Abordagens teóricas e metodológicas da pesquisa educacional. Lacunas da pesquisa na área da educação infantil. Leitura e produção de textos científicos. Métodos e técnicas de investigação e tipos de pesquisa. Linhas e programas de pesquisa na educação e construção de projetos. Perspectivas e contribuições dos projetos de pesquisa na educação e na produção do saber. O projeto de pesquisa e sua estrutura. Estrutura do relatório de pesquisa. Publicações científicas.	45h
A criança e a cultura: temas e questões polêmicas	Diversidade cultural e práticas infantis. Brinquedos e brincadeiras. Literatura infantil, música, desenho e arte na infância. Autonomia, autoria e cooperação. Sexualidade e disciplina. Ética, valores e preconceitos. Literatura e cinema. Visões sobre a infância. A criança e a indústria cultural.	30h
História Social da Criança e da Família	Conceito de infância, família e historicidades. A infância no Brasil. Estudo das diferentes concepções de infância, em diferentes momentos históricos. Concepções de infância. A criança como sujeito histórico; Análise do processo histórico de constituição de educação infantil na sociedade brasileira e suas relações com as mudanças ocorridas na educação de criança pequena no contexto mundial. Relação família/escola/criança. Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando as bases históricas, biológicas, psicológicas, antropológicas e sociológicas e suas implicações para a educação infantil. O papel das interações sociais na educação infantil; Linguagem e constituição da consciência. Conhecimento, imaginação criadora e afetividade. O debate Piaget Vygotsky e as questões educacionais. Análise das teorias subjacentes e as diferentes práticas pedagógicas que embasam a educação infantil.	30h
Metodologia do Ensino Superior	Legislação no Ensino Superior; abordagens teóricas do processo ensino-aprendizagem; a formação do professor universitário; concepções de universidade, projeto institucional, projeto pedagógico e projeto de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do processo ensino-aprendizagem; a pesquisa como princípio científico e educativo; indicadores de qualidade para o ensino de graduação; avaliação do desempenho do professor; novas tecnologias em educação.	45h
A interdisciplinaridade na ação educativa de crianças de 0 a 6 anos	Aprofundamento de estudos na área da Educação Infantil, para a ampliação e consolidação das abordagens teórico-metodológicas realizadas em cada uma das disciplinas do núcleo específico do curso.	45h
O trabalho cotidiano: educação, nutrição, higiene e saúde da criança de 0 a 6 anos	Estrutura de uma creche, atividades e profissionais. Estrutura das salas ambientes de educação infantil. Análise crítica da prática pedagógica: o que fazemos e o que queremos fazer. Projeto pedagógico de creche e/ou pré-escola de "qualidade": concepções, gestão e supervisão. Saúde da criança: conceitos de nutrição, saúde e higiene. A relação entre educação, saúde, higiene e nutrição. Fatores biopsicossociais que influem na saúde da criança de 0 a 6 anos. Preservação da saúde. Conhecimento e realidade social. Fatores que interferem no desenvolvimento infantil: alimentação, nutrição, primeiros socorros, dentição, vacinação e doenças infantis. Alternativas pedagógicas e exigências do dia a dia de uma instituição de educação infantil: planejamento, organização do espaço, avaliação, cuidados especiais. O trabalho com as famílias. Questões específicas da creche na empresa. Creches e pré-escolas públicas.	30h
Pré-Escola: Desenvolvimento da Linguagem e Alfabetização	A centralidade da linguagem no desenvolvimento infantil, no processo de construção do conhecimento e na elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil. Linguagem e história. Articulação creches/pré-escolas/ensino fundamental: dilemas e impasses. Política de acesso à escrita: contribuições e papel da educação infantil. Leitura/escrita e os profissionais que trabalham com a criança. A aprendizagem da linguagem colocando questões conceituais e não apenas perceptivo-motoras. Sistema de representação da linguagem. A linguagem como processo de construção do conhecimento por meio de práticas iniciadas com a participação nas	30h



DISCIPLINA	EMENTA	CH
	diversas práticas sociais da escrita. Intercâmbio social e linguagem. Dificuldades da linguagem. Disfunções da linguagem. Alfabetização e suas implicações. A pré-escola e o processo de alfabetização.	
Psicomotricidade: Descoberta e Familiarização com o Corpo	Histórico da psicomotricidade. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Contribuições práticas da psicomotricidade para a qualidade do processo educativo. Descoberta e familiarização com o corpo. Destreza progressiva da marcha e confiança motora. Ampliação das possibilidades expressivas, utilizando as habilidades motoras em desenvolvimento. Caráter instrumental do movimento. Jogos, atividades e brincadeiras. Ritmo, música e movimento. Contribuições práticas da psicomotricidade para a qualidade do processo educativo.	30h
Literatura Infantil e Música na Construção do Desenvolvimento da Criança de 0 a 6 Anos	A especificidade da literatura no contexto da educação infantil. Funções da literatura na educação infantil e suas decorrentes concepções. Metodologia do Ensino de literatura infantil. O papel do professor e a literatura adequada às especificidades da primeira infância. Manifestações da literatura oral. A poesia infantil. Ilustrações na literatura infantil. As histórias infantis, seus temas e suas técnicas de apresentação. Função interativa de música e brincadeiras na educação infantil. Jogos, passatempos e habilidades musicais no desenvolvimento infantil. Folclore e cancionário popular para crianças pequenas.	30h
Trabalho de conclusão do curso	Não especificado no projeto	-

## UCG – 720h

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Teoria da educação	O pensamento e o conhecimento educacional e pedagógico do homem ocidental. O estilo utilitário da educação, dotando a pessoa humana de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. Teorias e práticas pedagógicas que fazem presentes na atividade docente e os novos paradigmas da educação e da sociedade do conhecimento.	40h
Comunicação em Educação e Tecnologias da Informação	A prática docente enquanto processo de comunicação. Utilização das mensagens e dos meios em educação. O papel da educação na sociedade da informação. Questões e tendências do uso das tecnologias em educação. Reconceitualização: as tecnologias da informação e da comunicação como instrumento e como fundamento da prática pedagógica.	40h
Docência no ensino superior	A docência universitária enquanto prática social no atual cenário mundial e no Sistema de Ensino Superior Brasileiro Contemporâneo. A formação do professor universitário e as perspectivas contemporâneas de formação docente. Tópicos da organização do trabalho pedagógico: o profissional da educação, a reconfiguração curricular, e aula (da concepção à execução), planejamento de ensino e de aprendizagem e avaliação discente.	40h
Atividades Programadas	Participação em eventos científico-culturais na área da Educação, a fim incentivar e valorizar a autonomia do especializando na gestão da sua formação continuada.	80h
Seminário Interdisciplinar	Defesa pública dos Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias, ensaios, artigos, projetos de pesquisa e/ou intervenção na realidade), com a finalidade ampliar a interlocução da produção discente, possibilitando ao especializando a participação como autor em evento científico.	40h
Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente	Realização de Atividades Docentes em Instituição de Ensino Superior, em suas diferentes instâncias acadêmicas: inserção em institutos e núcleos de pesquisa; projetos/ programas/centros de extensão e monitoria. Compreensão da extensão e da pesquisa como processos acadêmicos vinculados à produção do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, por meio de uma relação de interdeterminação.	100h
Pesquisa na Formação do Professor de Educação Infantil	Aprofundamento de estudos na área da Educação Infantil, para a ampliação e consolidação das abordagens teórico-metodológicas realizadas em cada uma das disciplinas do núcleo específico do curso.	40h
Oficinas em Educação Infantil: artes plásticas, música e literatura	As artes plásticas (pintura, modelagem, gravura), a expressão gestual, a dança, o teatro, a música e a literatura infantil no desenvolvimento da expressão e criatividade na Educação Infantil.	40h
Construção de Conceitos na Primeira Infância	O conhecimento de mundo pela criança de 0 a 6 anos, nas perspectivas de: Piaget, Wallon e Vygotsky.	40h
Desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos	Conceitos da Psicanálise do desenvolvimento e da aprendizagem da criança na educação infantil (0a6 anos), nos aspectos emocional, cognitivo e social enfocando a importância das linguagens (sinais signos e ritmos ) do movimento, do brincar, da expressão e da consciência corporal	40h
História Social da Infância e Políticas Públicas de Educação Infantil	Concepções de infância em diferentes momentos históricos. História da infância e das políticas de atendimento no Brasil e no mundo. Política atual de atendimento à criança no Brasil – legislação e financiamento.	40h
Educação infantil e prática social	Legislação internacional e nacional (Convenção sobre os direitos da criança, Constituição Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e os órgãos de defesa da infância (CTs, JIJ, Delegacias Especializadas etc.) sobre os direitos da criança. O papel do professor da educação infantil na interface da instituição educativa com a família, a comunidade e com os órgãos de defesa da infância (CTs, JIJ, Delegacias Especializadas, etc.).	40h
Referências Pedagógicas para a Educação Infantil	Concepções e práticas que fundamentaram as propostas curriculares brasileiras para a Educação Infantil; objetivos, função e estruturação das instituições que atendem a crianças de 0 a 6 anos; o trabalho cotidiano em creches e pré-escolas.	40h
Trabalhos Orientados	Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias, ensaios, artigos, projetos de pesquisa e/ou intervenção na realidade).	100h

## UNIFAN – 560h

DISCIPLINA	EMENTA	CH
História social da infância	Concepções de infância em diferentes momentos históricos. História da infância e da família. História social da infância e da família brasileira. Diferentes abordagens sobre o conceito de criança.	40h
Desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos	A criança de 0 a 6 anos: crescimento, aprendizado e desenvolvimento infantil. Determinantes biológicos e sócio-culturais. Interações sociais, individuação e linguagem, nas abordagens Piagetiana, Vygotskyana e walloniana.	60h
Metodologia da pesquisa em educação infantil	Métodos e Técnicas da Pesquisa em educação infantil. Conhecimento científico. Elaboração do diagnóstico da realidade da educação infantil: creches e pré-escolas. Aspectos a serem elaborados, princípios, métodos e técnicas da investigação e análise dos dados. Elaboração de projetos, monografia.	40h
Políticas Públicas e Educação Infantil	História das políticas públicas de atendimento infantil no Brasil e no mundo. Política atual de atendimento à criança no Brasil: legislação e financiamento.	40h
Jogos e recreação na educação infantil	Abordagem histórica do jogo do brinquedo e da brincadeira. A expressão corporal. A contribuição do jogo da brincadeira e da expressão corporal no desenvolvimento infantil abordagem teórica:, Vygotsky e Piaget.	30h
A arte na educação infantil	As artes plásticas, a música e a literatura infantil no desenvolvimento da expressão e criatividade na educação infantil. Atividades expressivas: artes manuais, o desenho, a pintura. O teatro e a dramatização no contexto infantil. As contribuições da arte no desenvolvimento infantil.	40h
Propostas curriculares e metodológicas em educação infantil	Concepções e práticas que fundamentaram as propostas curriculares brasileiras para a educação infantil. Objetivos, função e estruturação de creches e pré-escolas. O papel do professor de educação infantil. O trabalho teórico-metodológico em creches e pré-escolas.	60h
Recortes temáticos sobre a infância e sua educação	Questões atuais na prática institucional da educação infantil A educação da infância em diferentes contextos. Abrigos, orfanatos. A educação de crianças com necessidades educativas especiais. A sexualidade infantil. Agressividade.	40h
Formação de conceitos na primeira infância	Formação de conceitos na infância, constituição das emoções e das funções psíquicas: teoria de Piaget, Vygotsky e Wallon. Aquisição da linguagem. Oralidade e escrita na educação infantil.	40h
Processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita	Estudo das concepções teóricas e metodológicas que fundamentam o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Concepções de alfabetização e letramento: pressupostos teórico-práticos. Base teórica: Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Smolka.	60h
Trabalho de conclusão de curso	Desenvolvimento de trabalho teórico-prático. Elaboração do trabalho monográfico	60h
Seminários de Pesquisa	Apresentação dos trabalhos finais.	30h

## UEG ANÁPOLIS – 440h

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Sociedade, Cultura e Infância	A construção histórico-social do sentimento de infância. A criança brasileira na Colônia e no império. A infância na história de Goiás. Infância e Educação Infantil. Abordagem histórica e cultural dos jogos e brincadeiras infantis	32h
Desenvolvimento e aprendizagem infantil I	A infância de 0 a 6 anos: conceito de desenvolvimento, de aprendizagem, de relações entre desenvolvimento e aprendizagem, de estágios do desenvolvimento evolutivo na abordagem piagetiana e na abordagem psicanalítica. A criança de 0 a 6 anos enquanto sujeito de direitos e objeto da Pedagogia e da pesquisa educacional, a partir da psicologia evolutiva.	32h
Desenvolvimento e aprendizagem infantil II	Concepções sócio históricas de criança e educação infantil. A criança de 0 a 6 anos: Determinantes biológicos e sócio-culturais da aprendizagem. Interações sociais, individualização e linguagem. Formação de conceitos, constituição das emoções e das funções psíquicas: teoria de Vygotsky e Wallon.	32h
Políticas Públicas e Currículo	Panorama sócio-histórico das políticas públicas de atendimento a criança e da política educacional no Brasil. Determinantes sócio-históricas das concepções de educação infantil e políticas públicas governamentais. Modalidades de atendimento à criança e currículo. Perspectivas pedagógicas e currículo na Educação Infantil. Parâmetros curriculares nacionais, autonomia pedagógica e currículo escolar.	32h
Linguagens artísticas, corpo e movimentos	Conceitos e valores, processos estéticos e saberes culturais. Linguagens artísticas. Criatividade e práticas criativas na educação infantil. Formas de expressão. A brincadeira, o lúdico e as expressões artísticas no processo de crescimento, aprendizado e desenvolvimento infantil.	32h
Alfabetização e letramento	Alfabetização e letramento: concepções e práticas. Concepções de linguagem, língua e discurso. Linguagem verbal e não verbal. Teorias e práticas do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: métodos tradicionais, construtivista e sociointeracionismo. Letramento: enfoques e alcances.	32h
Literatura e Educação Infantil	Literatura e leitura na educação infantil. Literatura e imaginário infantil.	32h
Metodologia de Ensino Superior e Pesquisa Docente	Metodologia do Ensino Superior e os objetivos do trabalho. Fundamentação teórica e ressignificação do exercício da docência universitária e seus elementos constitutivos, o planejamento e seus componentes, a relação professor/aluno e a avaliação da aprendizagem, recursos metodológicos. Novos paradigmas de ensino e aprendizagem. Relação teoria e prática. Ensino-pesquisa. Pesquisa sobre a formação e atuação de professores.	32h
Projetos de Trabalho e Educação Infantil	Projeto de trabalho: concepção e construção. Propostas didático-pedagógicas em educação infantil. Orientação metodológica para construção de projetos de trabalho em creches e educação infantil. Experiências pedagógicas no campo da educação infantil.	32h
Psicomotricidade e Educação infantil	Desenvolvimento pré-natal. Situações e problemas na gestação influenciando o desenvolvimento psicomotor. Parto e testes motores no recém-nascido. Desenvolvimento motor: aspectos músculo-esqueléticos. Mudanças e alterações motoras da criança de 0 a 6 anos.	32h
Produção do Conhecimento Científico	Ciência, ideologia e conhecimento. Projeto de pesquisa, monografia, artigo científico, relatórios de pesquisa. Aspectos metodológicos da pesquisa: elaboração de instrumentos para coleta de dados; Redação científica. Estudo das normas da ABNT. Organização e orientação do trabalho de produção intelectual. Desenvolvimento de trabalho de pesquisa teórico prático sobre um tema na área de educação infantil.	60h
Tópicos especiais em Educação Infantil	Palestra/Debates de temas diversos atendendo a interesses dos alunos do curso	60h
Trabalho final de curso	Elaboração de um artigo científico que terá defesa pública (banca examinadora). Cada artigo deverá ser elaborado por uma equipe de três alunos do curso sobre temáticas da Educação Infantil.	-

## UEG CERES – 480h

DISCIPLINA	EMENTA	CH
Metodologia de Pesquisa em Educação Infantil	Orientação de monografia a partir de referencial teórico-metodológico oferecido pelo curso. A pesquisa em Educação Infantil: formulação de problemas, a relação com as fontes, a coleta e interpretação de dados e relatório monográfico	60h
Tópicos em Docência Ensino Superior	Discussão, compreensão e fundamentação teórico-prática do exercício da docência no ensino superior e dos elementos constitutivos do processo docente educativo.	45h
Seminários temáticos	Momentos de discussão de temas relevantes para o processo de formação dos especialistas. Eles garantirão a presença de professores convidados para discorrerem sobre assuntos relacionados à Educação Infantil.	30h
Linguagem e Literatura Infantil	Análise dos diferentes modos de compreender o papel da linguagem nos processos humanos (relação pensamento e linguagem), os processos de aquisição/desenvolvimento da linguagem oral (diálogo/discurso/jogo), assim como as relações entre as constituições de oralidade e do letramento.	45h
Artes no Universo Infantil	Estudos e reflexões sobre as formas de manifestação artística – música, teatro, literatura e artes plástica – na construção de um olhar estético na educação infantil.	30h
Propostas curriculares e metodológicas em Educação Infantil	Orientações didáticas para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. Organização do espaço e tempo, recursos didáticos e metodológicos, observação registro, avaliação e diferentes formas de sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta faixa etária. O currículo na Educação Infantil.	50h
Jogos e brincadeiras na Educação da Infância.	A infância e as concepções teóricas sobre o brincar. O jogo nas abordagens cognitivista, psicanalítica, sócio-interacionista. O lúdico, o jogo e as práticas educativas atuais.	45h
Sociedade, Cultura e Infância	A constituição histórica social da infância. Modernidade, infância e o pensamento educacional.	45h
Políticas públicas e gestão na Educação Infantil.	Políticas públicas e Educação Infantil. Concepções e práticas na gestão da educação infantil.	45h
Desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos e formação de conceitos na primeira infância	Concepção de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem de 0 a 6 anos. Formação de conceitos na Educação Infantil.	45h
Trabalho final de curso	Consiste na elaboração de uma monografia, sendo esta resultado de uma pesquisa relativa a temática do curso, podendo ser realizada em grupo de até 3 (três) componentes com defesa pública. Os orientadores serão os professores do curso.	65