

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

Izabel Carvalho da Silva Vieira¹

Adaliza Meloni²

Célia Maria Guimarães³

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a importância da profissionalidade do professor de Educação Infantil para a construção de um currículo nas unidades educacionais destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos. As orientações presentes em leis apontam para a função de cuidar e educar das crianças atendidas, com a finalidade de propiciar o seu desenvolvimento integral. Apesar da mudança em relação ao reconhecimento do papel do professor de Educação Infantil e a atual ênfase à questão da centralidade do papel do currículo nos estabelecimentos educativos, práticas sem intencionalidade ainda são desenvolvidas no atendimento as crianças desta faixa etária. A formação de grande parte dos docentes que atuam neste nível de ensino ainda desconsidera a especificidade da sua atuação profissional. Assim, para a aquisição de conhecimentos específicos se verifica a necessidade do estágio supervisionado durante a formação inicial, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das funções de cuidar e educar.

Palavras-chave: Profissionalidade. Currículo. Educação Infantil. Formação Profissional. Estágio Supervisionado.

CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER'S PROFESSIONALISM

Abstract

The aim of this article is to discuss the importance of the professionalism of Early Childhood education's teacher in order to build the curriculum in educational units designed to attend children from 0 to 5 years. Legal instructions to their caring and educating role on attending children, with the objective of promoting their integral development. Despite the change in relation to the recognition of the Early Childhood teacher's role and the current emphasis on the issue of the centrality of the curriculum's role in educational establishments practices with no educational intentions still adopted attending children in this age group. The formation of most of the teachers who work at this level of education still disregards the specific knowledge

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP- Campus de Presidente Prudente, sob orientação da Professora Doutora Gilza Maria Zauhy Garms. E-mail: belinhafrench@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP- Campus de Presidente Prudente, sob orientação da Professora Doutora Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. Professora coordenadora do ensino fundamental na rede de ensino público do estado de São Paulo. E-mail: adalizameloni@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP- Campus de Marília. Professora Assistente do Departamento de Educação na Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP- Campus de Presidente Prudente. E-mail: celiamguimaraes@terra.com.br

there is a need of supervised training during initial formation among other aspects, for the development of the functions of caring and educating.

Keywords: Professionalism. Curriculum. Childhood. Education Professional. Supervised Training.

INTRODUÇÃO

Ao longo desses 27 anos, notamos expressivas mudanças na primeira etapa da Educação básica que hoje compreendemos como a Educação Infantil. Nessa direção, este artigo é composto pelas discussões referentes ao contexto histórico de reconhecimento da criança de 0 a 5 anos como sujeito ativo e de direitos e os desafios ligados ao atendimento das instituições voltadas a esta faixa etária.

Continuamos, apresentando reflexões acerca da profissionalidade do professor de Educação Infantil, tendo em vista a almejada educação de qualidade que diante do avanço da consideração da criança como sujeito de direitos à educação, há um reconhecimento de mudança na formação superior do profissional de Educação Infantil que exige novas estratégias por parte dos professores para o atendimento desse direito.

Finalizamos, pontuando a importância de um currículo integrado para esta modalidade de ensino. Se o docente não possuir formação adequada, a evolução histórica referente ao atendimento infantil institucionalizado sofrerá prejuízos em relação à necessária construção de um currículo que possibilite, de fato, o educar articulado ao cuidar como função a ser cumprida nos ambientes educacionais infantis.

A criança sujeito de direitos

A infância tem sido campo de estudos de várias vertentes teóricas por ser o momento em que as crianças têm necessidades e características específicas. Com a instituição do direito à educação das crianças pequenas, o professor passa a ser visto como figura importante no processo de vivência das crianças no ambiente educacional. Sendo assim, uma formação inicial e continuada que assegure uma prática curricular que atenda a função do cuidar e do educar se torna fundamental.

Notoriamente, a crescente preocupação com a infância ocorreu a partir das reivindicações sociais de movimentos populares e feministas, no século XX, em todo o mundo ocidental. As mulheres precisavam de um local em que suas crianças pudessem ficar e também serem beneficiadas com uma boa educação. À medida que houve a consideração do processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, começaram a surgir políticas públicas voltadas para o seu atendimento.

Nesse contexto, podemos situar a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que instituiu os direitos à proteção, à provisão e à participação. O documento é marco da mudança de concepção social de criança, considerando-a como ser capaz, competente e participativa (SARMENTO, 2005).

Em relação à criança e à educação, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Princípio VII, é salientado que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita – em

condições de igualdade de oportunidades – desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral.

No caso brasileiro, as instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – integraram recentemente o contexto educacional, especialmente a partir do final do século XX, manifestando a atenção dada pelas políticas públicas à infância. Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser um direito social das crianças menores de 6 anos. Acrescentando a este reconhecimento do direito a educação dos menores de 6 anos, em 1990, a criança também foi indicada como sujeito de direito por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

Em cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) insere a criança de 0 a 5 anos no contexto da Educação Básica, como primeira etapa deste nível de ensino a ser garantida pelo Estado em colaboração com os municípios.

No entanto, apesar de a legislação sancionar o direito à educação a primeira infância desde o nascimento, sua efetivação não aconteceu, pois ainda nos deparamos com concepções de Educação Infantil cujo caráter está estritamente ligado ao assistencialismo. Observamos esse caráter, sobretudo, no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, em que as iniciativas são, em grande parte do país, voltadas para a higiene, a saúde e a nutrição no âmbito da assistência, sendo esse atendimento considerado um favor aos menos favorecidos.

Para Kulmann Júnior e Fernandes (2012, p. 33), a palavra assistencialista, vista “como termo vulgar que remete a práticas clientelistas e personalistas”, não pode ser incluída na Educação Infantil já que essa ação se faz juntamente com o educar. Portanto, é preciso cuidar educando e educar cuidando, e isso não se faz deixando os cuidados físicos da criança fora das práticas cotidianas.

Na pré-escola, aceitou-se a função educativa desde sua origem. A esse respeito, Guimarães e Garms (2011, p.51) afirmam que “[...] a defesa de atendimento voltado para uma concepção assistencialista ou educativa, em creches e pré-escolas, manteve-se subordinada à classe social das crianças brasileiras”.

Essa realidade encontra-se na contramão do exposto na LDB, no Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, pode-se perceber a ênfase em possibilitar o desenvolvimento integral da criança em diversos aspectos como sendo o objetivo da Educação Infantil.

Todo progresso enfrenta desafios, junte-se a isso o avanço no modo de compreender a criança, o que fez emergir o impasse em torno das ações que precisam ser efetivadas diante da nova concepção de criança e, principalmente, em relação à reflexão que cabe ao professor realizar sobre sua prática educativa, bem como sobre o papel da criança na relação adulto/criança.

O fato de ter sido promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a LDB (1996), não significa, como toda política pública, que o que se apresenta na lei escrita é o que se manifesta na prática educativa desenvolvida junto à criança institucionalizada.

Nesse sentido, pleiteamos uma profissionalidade docente para a área da Educação Infantil a ponto de instrumentalizar o professor em direção à intencionalidade educativa para a primeira infância. Não basta que as políticas públicas explicitem o atendimento às crianças, é preciso que se avance por meio da “formação do profissional, para que este, através de um currículo e da proposta pedagógica, faça valer o direito social e humano das crianças de serem educadas e cuidadas e, além disso, viverem plenamente a infância.” (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 32).

Para Amorin e Dias (2013, p.43),

[...] sabendo que a Educação Infantil é uma conquista relativamente recente, compreende-se que isso coloca alguns desafios para o campo, dentre eles, a necessidade da formação do professor de Educação Infantil. Entretanto, pode-se perceber que há indefinições sobre o papel desse profissional, bem como sobre as exigências de formação. Como consequência verificou-se a fragmentação e a descontinuidade das políticas para esses profissionais.

Acreditamos que, por meio da profissionalidade do professor de Educação Infantil e de um currículo que atenda as especificidades da realidade vivenciada nas unidades infantis, o professor possa tanto desenvolver estratégias que estimulem as aptidões das crianças, como os cuidados necessários que esta faixa etária precisa para seu bem-estar integral.

A construção de um currículo para a Educação Infantil exige a consideração de alguns pressupostos como: ter o compromisso com o processo de humanização da criança, considerando-a o centro das decisões e reconhecendo-a como sujeito integrante deste processo, conforme podemos observar no artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

Na defesa da criança como essência do planejamento curricular reiteramos o que assegura Oliveira (2010) ao afirmar que:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (OLIVEIRA, 2010, p.5).

Além disso, os espaços e o tempo precisam ser organizados para favorecer a interação com o outro, como também desenvolver a capacidade investigativa das crianças, a rotina diária precisa oferecer segurança para a criança experimentar diferentes situações que estimulem o seu desenvolvimento e as famílias precisam fazer parte do processo de ações e de decisões (GUIMARÃES; GARMS, 2013). Tais especificidades são consideradas se o docente foi preparado para reconhecê-las e refletir sobre elas.

A profissionalidade do professor de Educação Infantil em processo de constituição

Por muito tempo a visão que se teve do professor de Educação Infantil era aquela ligada aos laços familiares, considerado substituto da mãe. Apesar de tal imagem ter mudado aos poucos, até hoje esta visão dificulta a elaboração de sua identidade profissional, a qual requer conhecimentos teóricos e práticas específicas para a sua atuação. Muitos ainda possuem, por exemplo, a visão deturpada de que para ser um bom professor de Educação Infantil é necessário ser mãe.

Em relação a esta concepção, Roca (2012, p.1) esclarece: “[...] esse educador não era considerado um profissional, mas um substituto da função parental, desprovido de competência docente”. Em razão desta visão equivocada, os primeiros cursos de formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil recebiam apenas mulheres, sob o argumento de que elas melhor exerceriam tal função em virtude das características do sexo feminino. (CARDONA, 2006).

A mudança de visão sobre o perfil deste profissional foi ocasionada, de acordo com Cardona (2006, p.36), “[...] em grande parte aos avanços da psicologia”, sendo tais avanços responsáveis pela alteração da concepção de criança. Porém, como a autora acrescenta: “[...] devido à sua história recente ainda hoje se observa uma certa ambiguidade em relação às suas funções” (CARDONA, 2006, p.36). A falta de reconhecimento profissional dos professores da área de Educação Infantil encontra explicação no alerta de Lüdke (2013, p.119): “se o trabalho não for reconhecido como de domínio exclusivo daquele grupo, seu caráter como profissional ficará sempre vulnerável a oscilações e invasões ameaçadoras, como é o caso do magistério”.

Assim, diante do desafio atual de se definir a identidade e o desenvolvimento profissional para o professor de Educação Infantil, ou seja, sua profissionalização, definida por Roldão (2005, p.110) “[...] como o caminho para o estatuto da profissionalidade”, ocorre a necessidade de haver elementos essenciais para tal caracterização. Conforme Roldão (2005, p.18), o conceito profissionalidade pode ser compreendido como: “[...] um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Roldão (2000, p.2) caracteriza a profissionalidade docente, considerando os seguintes aspectos:

- uma função autônoma e reconhecível;
- a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- o poder sobre o exercício da atividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- a competência reflexiva – auto-analítica e meta – avaliativa – sobre a própria atividade;
- a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão;

-a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias.

Sobre os princípios em relação à constituição da profissão docente, Roldão (1998) salienta que o saber que possibilita ao professor exercer sua função, não pode ser entendido como mero domínio de conhecimentos científicos concernentes ao conteúdo escolar, nem limitado às noções científicas e metodológicas do campo das ciências da educação, ainda que sejam considerados essenciais. Tampouco, pode ser reduzido ao domínio de técnicas e rotinas de ensinar. Para a autora, o “saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno.” (ROLDÃO, 1998, p. 82).

Tendo em vista o exposto, na esteira da expansão do atendimento nas instituições de Educação Infantil, implusionada pela mudança de visão sobre infância e do sujeito que atuará com a criança, consideramos necessário discutir sobre o currículo, pois, como afirma Alarcão (2001, p.22), o professor não é um executor deste, mas alguém que decide o que exige o espírito de pesquisa “próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação”.

Além da mudança de concepção de infância e do papel exercido pelo professor de Educação Infantil, recorremos a Roldão (1998, p.83), sobre outros fatores que implicam no desafio de melhorar a formação dos docentes:

[...] económicos e sociais – a ineficácia das respostas tradicionais da escola face à complexidade crescente das sociedades actuais, a pressão económica para responder às mudanças estruturais [...] constituem apenas alguns dos factos novos com que a escola e os professores actualmente se confrontam. Por outro lado, dimensões políticas e culturais integram também esta complexidade de factores.

Amorim e Dias (2013, p. 39) complementam o argumento afirmando que “essas mudanças implicaram na necessidade de um novo olhar para a etapa educacional e para as práticas realizadas nas instituições, exigindo uma melhor formação dos profissionais que nelas atuam”. Consideramos, portanto, que a atenção dada à formação dos professores é indispensável, no entanto, o que está ocorrendo é uma formação aligeirada, resultando na falta de consideração das necessidades e características das crianças que adentram a Educação Infantil.

A formação do professor de Educação Infantil

Hoje vemos que a formação do professor tem sido quantitativa, com um enfoque mais teórico – diga-se ainda precário –, em detrimento de uma formação prática de qualidade, visto que é exatamente a educação que se deseja os programas de desenvolvimento econômico defendidos pelo Neoliberalismo. Nesse sentido, Roldão (2010, p.07) acentuam que a universitarização da formação “[...] ficou prisioneira da compartimentação disciplinar e do correlativo distanciamento das práticas.”

Sobre a formação inicial de professores Gatti (2010) assegura ser necessária uma verdadeira revolução, tendo nas estruturas institucionais formativas e como nos currículos de formação. Para a autora a,

[...] fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375)

Portanto, nesse contexto em que muitas atribuições são direcionadas à escola e aos professores, dentre elas a educação pautada em valores, planejamento educativo para modificar a sociedade e respeitar as diferenças e formação política dos educandos, na condição de seres que criam, atuam e modificam a sociedade em que vivem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004), torna-se necessário uma mudança nos cursos de formação de professores. Aspectos estes, que priorize, além dos saberes necessários e os específicos, ignorados na maioria dos cursos, uma formação que articule teoria e prática, formando para a interação dos sujeitos envolvidos na educação das crianças e, em especial, baseado nas necessidades dos sujeitos em processo educativo e que respeite efetivamente o direito ao cuidado articulado à sua educação.

Para haver a formação da profissionalidade do professor de Educação Infantil no conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes específicos da ação docente, o estágio supervisionado bem articulado na formação inicial, baseado na observação participante, cujas práticas educativas são analisadas e discutidas, constitui como um dos eixos essenciais durante a formação docente (MACHADO, 2000).

A interdependência entre teoria e prática precisa se fazer presente na formação inicial de professores, possibilitando a formação de um profissional que reflita sobre a sua prática, promovendo o desenvolvimento da competência reflexiva sobre a sua própria atividade.

Em conformidade com o exposto acima, Lüdke (2013, p.123) assinala que: “o estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático”, pois as universidades estão mais preocupadas em oferecer uma base de conhecimentos relativos à área, mas não conseguem oferecer o necessário apoio do lado prático. A formação oferecida nos cursos de licenciatura não está correspondendo ao que é essencial para o desempenho do trabalho do professor. Para a autora, é indispensável que o aluno em formação se envolva com a instituição e os sujeitos, tornando-se o sujeito central do seu processo de formação (LÜDKE, 2013).

Nessa etapa da formação precisamos romper com as perspectivas sobre a criança, para buscar as vozes, os jeitos de ser e impressões da criança, de modo que haja uma interação com elas resultando na observação, investigação e questionamento do cotidiano, do trabalho do professor e de outros aspectos a partir do que afirmam as crianças (CERISARA et al., 2002.).

É necessário atentar para a formação de professores capazes de “integrarem os sistemas educacionais e, simultaneamente, atuarem nas modalidades de ensino sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente nas necessidades e características do desenvolvimento das crianças”, como afirma Machado (2000, p.191). A detenção de um conhecimento específico possibilita a tomada de decisões nas unidades de Educação Infantil, levando em conta as especificidades da modalidade.

Por isso, entendemos que a formação do professor de Educação Infantil precisa ser considerada como momento de aquisição de habilidades e competências para o exercício de

sua atuação. Em relação à formação dos professores de Educação Infantil, Amorim e Dias (2013, p.41) assinalam:

[...] para atuar com crianças pequenas entre 0 e 5 anos de idade faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças [...].

Em razão da complexidade do trabalho com as crianças, de suas características específicas e em virtude do atual contexto apresentar mudanças rapidamente, emerge a necessidade do profissional da Educação Infantil repensar constantemente o seu papel, assim, ressaltamos a importância da sua formação inicial e também da formação continuada.

No entanto, ainda vivenciamos uma situação problemática, que é o fato de muitos profissionais que atuam na Educação Infantil não possuírem formação superior. Apesar de a legislação (LDB, 1996) aprovar, em seu artigo 62, que a formação de professores deverá ser em nível superior, esta ainda não atingiu todos os professores, o que causa uma contradição em relação à intencionalidade educativa que “[...] ora traduzida por meio de práticas de maternagem – o cuidar – especialmente em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes – o educar – direcionadas a idade de 3 aos 6 anos” (GUIMARÃES; GARMS, 2011, p.52).

Esta ausência de formação específica dificulta a afirmação da profissionalidade na área, visto que:

[...] a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade que é marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação (AMORIM; DIAS, 2013, p. 41).

Ao reconhecermos que o trabalho na Educação Infantil é específico, considerando as necessidades e características das crianças dessa faixa etária, “seria muito interessante que essa opção fosse reavaliada” (CAMPOS, 1999, p.138) e houvesse uma formação também voltada para esse nível de ensino. Para Campos (1999, p.138), essa revisão estaria: “[...] propiciando uma flexibilidade ao curso, de forma que disciplinas especializadas que os preparassem para o trabalho com diferentes tipos de alunos”.

Se considerarmos que a formação específica dos professores resultará numa profissionalidade docente característica para a Educação Infantil implica na necessidade dos cursos de formação apresentarem nas grades curriculares um conjunto considerável e bem articulado de disciplinas com foco na Educação Infantil – creche e pré-escola – e, não somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acrescentamos, ainda, que a grade curricular precisa apresentar disciplinas sobre a história da Educação Infantil no país e legislação voltada para a área. (CAMPOS, 2009). Portanto, este impasse necessita ser repensado, pois ocorre exatamente a mesma proposta de formação para os professores que atuarão em níveis como

a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Ensino de Jovens e Adultos. (SCHEIBE, 2007; AMORIM; DIAS, 2013).

Roldão (2004, p. 105) corrobora que é exatamente o desenvolvimento de competências “para a capacidade de conhecer, de pensar sobre e de agir fundamentalmente” que reforçará a profissionalidade da ação docente, ao passo que haverá uma especificidade do papel do professor e o saber necessário para exercer a função. É por meio da aquisição de competências e saberes específicos que o professor de Educação Infantil conseguirá afirmar a sua função e possibilitar a construção de um currículo que priorize as dimensões do cuidar e educar.

Além do estágio supervisionado durante a formação inicial e de uma formação específica do professor de Educação Infantil, salientamos também a importância de haver, na formação dos professores, a relação dialógica com os pais e com a comunidade (CAMPOS, 1999). A aproximação dos professores em formação das comunidades escolares em que são realizados os estágios contribui para que o futuro professor esteja preparado para atuar em diferentes realidades.

Portanto, para os que estão engajados na área, é importante ter claro que para conquistar a qualidade educacional do atendimento à infância é preciso, inicialmente, diferenciarmos a Educação Infantil dos outros níveis de ensino e para firmar uma profissionalidade docente na área, a formação também deverá ser específica gerando competências peculiares, pois nesse nível há uma especificidade que é marcada pelas características próprias e necessidades das crianças dessa faixa etária (MACHADO, 2000; AMORIM; DIAS, 2013).

A relevância do currículo na Educação Infantil

O currículo tem como objetivo direcionar o desenvolvimento do trabalho educativo nos ambientes escolares, “[...] está no centro do empreendimento educativo”, afirma Forquin (1993, p.24). No caso da Educação Infantil a construção de um currículo precisa considerar as necessidades específicas de cada criança e o seu ritmo de desenvolvimento.

Assim, pode-se ressaltar que nas instituições de Educação Infantil a relevância social da construção de um currículo visa organizar os diversos aspectos das unidades escolares, como: “os tempos de realização das atividades, os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel” (OLIVEIRA, 2010, p.5), enquanto espaços de vivência, aprendizagens e desenvolvimento.

Em relação à construção do currículo, as DCNEI apontam que a criança que se insere no “[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p.6).

Para tanto, as DCNEI (BRASIL, 2009) explicitam que as funções cuidar e educar precisam estar entrelaçadas nas instituições de Educação Infantil, com o intuito de oferecer condições às crianças de explorarem o ambiente de distintas maneiras, construir sentidos pessoais e coletivos, ao mesmo tempo em que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo individual das formas culturais.

E para o cumprimento destas funções, as DCNEI (BRASIL, 2009) em seu caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores em magistério ou nível superior, assim como determinam aos professores e demais profissionais sua formação continuada como requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade,

com o propósito de aperfeiçoar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de sua profissão.

Portanto, essa especificidade da Educação Infantil reflete diretamente na formação dos professores que precisam adquirir competências próprias para se desenvolver enquanto profissionais desse segmento educacional. Nesse sentido é que, conforme a Lei nº 9.394/96, no Art. 29, a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica e tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus diversos aspectos.

Sobre a dialogia do cuidar e educar na Educação Infantil, Bujes (2001, p. 16) ressalta que cuidar inclui preocupação com a higiene, saúde e alimentação e acoplado a isso abrange “a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança”. Segundo a autora, ver os cuidados dirigidos à criança dessa forma reafirma, ainda mais, a interdependência de uma proposta educativa para a criança pequena que considere o cuidar e o educar. A escolha do que se pretende realizar com as crianças está presente no currículo, explícita na proposta pedagógica, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009, p.6).

É exatamente por meio dessas ações de interação e de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados em conjunto com as noções de mundo da criança que as DCNEI (BRASIL, 2009) explicitam que um currículo para a Educação Infantil carece considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, assim como indicam que as experiências de aprendizagens promovidas pelos professores junto às crianças necessitam efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

Para haver o cumprimento dessa finalidade, é imprescindível que pensemos na formação de professores, visto que as práticas continuam improvisadas, faltando o compromisso com o direito à educação, com as necessidades das crianças e com a continuidade de abertura do atendimento nas instituições infantis, como também para assumir as novas atribuições que a sociedade passa a cobrar desses docentes, a função de cuidar e educar (VIEIRA, 2014).

Por isso, é essencial e indispensável refletir sobre o papel do professor para atender essas novas exigências educacionais, sendo que uma das condições básicas para que ocorra um bom atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil reside, justamente, na formação dos professores.

Richter e Barbosa (2010, p.91) asseveram que “as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo”. No caso do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, por exemplo, em razão de suas peculiaridades de não se deslocar com autonomia, não ter desenvolvido todo o vocabulário, as autoras sustentam que tais características: “[...] interrogam a escola e o currículo, exigindo a

abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.90).

Nesta perspectiva, as autoras afirmam que as concepções contemporâneas sobre a Educação Infantil “[...] encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade”. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.5).

Destacamos que o professor, enquanto mediador das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com outros adultos tem o papel de articular as experiências, saberes e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla, que despertam o interesse das crianças. Desta forma, ter claro a função profissional e o saber específico é necessário para que o professor se firme como profissional que decide sobre qual currículo elaborar para a Educação Infantil. Para Roldão (2000, p.9):

Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática cotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.

Ressalta-se que o currículo é nosso objeto de discussão por este se constituir como um documento sinônimo de intencionalidade e organização do fazer educacional. Sendo o professor considerado o executor do currículo e o responsável pela promoção do desenvolvimento das crianças, torna-se sua função articular práticas educacionais, organizadas em torno do conhecimento e considerando as relações sociais que se travam nos espaços institucionais, as quais afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009).

Ao explicitarmos o papel do professor, defendemos uma ação participativa na Educação Infantil, a qual está diretamente relacionada ao currículo – planejamento do que fazer com a criança, ter objetivos firmados, pois ao planejar é imprescindível que se saiba o que fazer. Este saber fazer com a criança pequena é um dos princípios caracterizadores da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2010).

Urge, portanto, na Educação Infantil, a presença de profissionais com formação inicial específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento de acordo com os princípios norteadores das DCNEI (2009): Éticos, Políticos e Estéticos.

Por fim, para começar a elaboração de um currículo na Educação Infantil, é preciso ter clareza do porque, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e do onde. Nessa perspectiva, Machado (1994) aponta para a construção de um currículo que tenha como princípios, as concepções relativas à infância, ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao ensino; à função da instituição e da educação; ao papel do profissional, da família e da comunidade; às questões relativas à divisão do trabalho, noções de hierarquia, poder e competência. A autora (1994) acrescenta, ainda, ações como observar, selecionar, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, isto é, fazer, para haver a construção de um currículo que atenda as especificidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento recente do direito à educação das crianças de até 5 anos de idade ocasionou a elaboração de orientações para este nível de ensino. No entanto, o desdobramento efetivo para assegurar o educar das crianças ainda não tem se legitimado por causa da fragilidade da formação dos profissionais atuantes, especialmente em relação às crianças de 0 a 3 anos, cujo atendimento em geral ainda reitera a função do cuidar.

Precisamos romper com a ideia de práticas improvisadas e sem planejamento na Educação Infantil, apontando para a necessidade da elaboração de um currículo/proposta pedagógica que organize os diversos aspectos das unidades de Educação Infantil como o espaço, o tempo, os materiais e, de modo geral, as ações do professor que necessitam de um aporte teórico que as subsidie.

Acreditamos, também, que para haver uma ação planejada com crianças é preciso que outros aspectos institucionais sejam considerados, tais como, condições de trabalho do professor, sua qualificação profissional, programas de capacitação em serviço, o número de crianças por sala, os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Tais aspectos influenciam diretamente na atuação profissional e no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Ao considerar o currículo como legitimador da ação educativa, é necessário que, para haver a sua construção, as especificidades de cada nível de ensino sejam levadas em conta. No caso da Educação Infantil, em razão da dinamicidade com que as crianças de 0 a 3 anos desenvolvem suas ações no ambiente escolar, o docente necessita de uma formação inicial e continuada que propicie o conhecimento sobre como dar conta do cuidar e educar. Desta forma, como as crianças desta faixa etária se encontram em um intenso processo de desenvolvimento e em virtude das diferenças de ritmo de execução de atividades que cada criança possui, o professor precisa articular diversas atividades para que cada criança seja atendida de acordo com as suas necessidades individuais.

Nesta perspectiva, o currículo é considerado uma atividade reflexiva, portanto, sua elaboração requer dos professores a reflexão sobre as possíveis práticas que poderão ser desenvolvidas. Desse modo, o conhecimento da realidade escolar se torna um aspecto fundamental na organização de tais práticas.

Insistimos na ideia de que para haver a construção de um currículo que cumpra a função de cuidar e educar, é necessário que o professor tenha uma formação específica sobre este nível de ensino. Tal realidade ainda não é a de muitos estabelecimentos educacionais, levando muitas crianças a serem atendidas apenas no que diz respeito à função de cuidar, configurando-se, nesse caso, o não cumprimento das orientações indicadas nas DCNEI.

Encerramos, explicitando que no caso brasileiro tivemos “um olhar plural sobre a infância”, como afirma Pereira (2011, p. 232), sendo que ao longo da história algumas concepções se destacaram: a assistencialista, a criança cidadã entendida como o futuro da sociedade, a criança como sujeito de direitos, juntamente contextualizando a necessidade do atendimento especializado às crianças em instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, sendo o currículo considerado “[...] espaço de construção de subjetividades e lócus de materialização/apreensão de concepções de infância e educação” como afirmam Lins e Diniz (2012, p.10), se faz necessário uma formação inicial que propicie a construção de conhecimentos sobre a Educação Infantil, sendo o estágio supervisionado importante para que se efetive tal formação, além da formação continuada, que possibilite ao professor um repensar constante sobre as práticas desenvolvidas.

Portanto, esse é um grande desafio se configura – oferecer o acesso à educação desde os primeiros meses de vida a todas as crianças, de modo que atende as especificidades dessa faixa etária (GUIMARÃES; GARMS, 2011). E, no que concerne à qualidade do atendimento, faz-se necessária a concretização da profissionalidade do professor de Educação Infantil para a consolidação de práticas que garantam esse atendimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: que sentido? que formação? In: CAMPOS, B. P. (Org.). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. *Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-30.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Formação de Professores de Educação Infantil: políticas e Processos. *Revista de Educação PUC- Campinas*, Campinas, v.18, n.1, p. 37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896/1724>> Acesso em: 20 jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em Debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.126-142, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. *Educação Infantil frente a seus desafios*. Fundação Carlos Chagas: difusão de Ideias, maio, 2009. Entrevista concedida a Rubem Barros. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevistaMariaMalta.pdf>> Acesso em: 10 maio 2014.

CARDONA, Maria João. *Educação de Infância*: formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Cosmos, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, jan./maio, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11157/10630>> Acesso em: 19 jun. 2014.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. A Legislação, As Políticas Nacionais de Atendimento na Instituição de Educação Infantil no Brasil e o Desafio de Cuidar e Educar a Criança de 0 A 5/6 Anos. *Cadernos de Educação da Infância da Associação de Profissionais de Educação da Infância*. Portugal, p. 1-26, dez. 2011.

_____. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p.19-35, jan./abr. 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1895/1723>> Acesso em: 18 jun. 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012. p. 21-39.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Organização e Gestão, Objetivos do Ensino e Trabalho dos Professores. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2004, p. 15-26.

LINS, Heloísa Andréia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. *Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)*. Campinas, SP: Silvamartin Leitura Crítica, 2012.

LUDKE, Menga. O Lugar do Estágio na Formação de Professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.4, n 1, p.111-133, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104>> Acesso em: 01 jun. 2014.

MACHADO, Maria Lúcia de Almeida. *Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a Educação Infantil no Brasil*. Versão preliminar. São Paulo, 1994. mimeo.

_____. Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>> Acesso em:14 maio 2014.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de. *O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?* São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Vilmar Alves. Leituras de Infância e Subjetividade: desafios à profissionalização do professor de criança no contexto do pensamento pós-metafísico. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. (Org.). *Professores e Infâncias: estudos e experiências*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 224-247.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 20 jun. 2014.

ROCA, Maria Eugenia Carvalho de la. A formação do professor de Educação Infantil: interfaces luso-brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas, *Anais Eletrônicos*. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>> Acesso em: 15 jun. 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n.9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

_____. *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000.

_____. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, Lisboa: Universidade Aberta, n. 2, p. 95-120, 2006.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do Profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Formação do Professor – Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, Curitiba, PR: Champagnat, 2010. p. 25-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 20 maio 2014.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p.43-62, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2014.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Nova Iorque: UNICEF, 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm> Acesso em: 21 maio 2014.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. *A Proposta Pedagógica na creche: pelo direito ao cuidado e educação da criança pequena*. 2014. Projeto (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2014.