

# Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente

*Legislation and public policies for early childhood education:  
dialogues with teacher education*

*Legislación y políticas públicas para la educación infantil:  
articulaciones con la formación docente*

BIANCA SALAZAR GUIZZO  
JANE FELIPE

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir sobre a legislação e as políticas públicas que dizem respeito à primeira etapa da Educação Básica na contemporaneidade. Em decorrência dessa discussão inicial busca-se problematizar as formas como a formação de docentes para a Educação Infantil tem sido pensada no Brasil, dando destaque especial aos estágios curriculares dentro dos processos de formação. Salienta-se também que, para que o crescimento dessa etapa aconteça de forma eficaz, a formação do docente que pretende atuar na Educação Infantil é condição indispensável para que ela seja de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação.

**Palavras chave:** legislação; políticas públicas; educação infantil; formação docente; estágios curriculares.

**Abstract:** The study discusses contemporary public policies and legislation for Basic Education. The discussion leads to a debate on the ways elementary level teacher education has been considered in Brazil, with a focus on the required internship provided in teacher education programs. The text also stresses that for growth to effectively occur in this stage, providing specific training to those intending to work in Elementary Education is an absolute requirement for it to have quality, understood as an effective policy for well-being and education.

**Keywords:** legislation; public policies; early childhood education; teacher education; curriculum training.

**Resumen:** Este artículo se propone a discutir la legislación y las políticas públicas para la Educación Básica en la contemporaneidad. A partir de esa discusión inicial se buscan problematizar las formas como se ha estado pensando la formación de los docentes de la Educación Infantil en Brasil, destacando, en especial, las pasantías curriculares en los procesos de formación. Se resalta también que, para que el crecimiento de esa etapa ocurra de forma eficaz, la formación del docente que pretende actuar en la Educación Infantil es condición indispensable para los que quieren promover una educación de calidad, entendida como una política de bienestar y educación efectiva.

**Palabras clave:** legislación; políticas públicas; educación infantil; formación docente; pasantías curriculares.

## INTRODUÇÃO

Ao contrário do que por longo tempo se defendeu, a educação não é meramente um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de produção de sentidos e de criação de significados. Mais do que isto, ela pode ser entendida como um processo social, cultural e universal através do qual nos tornamos sujeitos (BUJES, 2001).

A Educação Infantil, dentro desse processo educativo mais amplo, também tem ganhado destaque nas últimas décadas, em especial a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), que definiu a educação de zero a seis anos como direito social de todos/as e dever do Estado. A retomada e a reafirmação deste direito foram expressas também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN, Lei 9.394/1996), que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além do que, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCN/EI, 1999) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001) são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à Educação Infantil, mais fortemente nas duas últimas décadas.

A partir desse ordenamento normativo, a Educação Infantil passou a construir uma nova identidade, buscando superar o caráter meramente assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização. Vale lembrar, aqui, que quando se fala em superar o caráter meramente assistencial, não se quer dizer que os aspectos relacionados ao cuidar devam deixar de fazer parte da Educação Infantil. O que se pretende, na verdade, é articular o cuidado e a educação, uma vez que o cuidar é também educar, processos indissociáveis, que envolvem questões como: acolher, ouvir, encorajar, apoiar. Tais processos que se estabelecem na relação adulto-criança promovem o desenvolvimento do aprendizado, do pensamento criativo e da ação.

Retomando os documentos supracitados, podemos perceber que, embora eles tenham sido um marco relevante na história da Educação Infantil, também foram alvos de crítica, questionamento e contestação; por isto - a partir daqui - passaremos a fazer algumas considerações sobre alguns deles.

O RCN/EI, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), embora de caráter não obrigatório, é caracterizado como o primeiro conjunto de orientações voltado para a educação de zero a seis anos em nosso país. Através dele buscava-se apontar objetivos, conteúdos e orientações visando à implantação de práticas educativas de qualidade. À época em que foi lançado, sofreu algumas críticas

de pesquisadores/as interessados/as na Educação Infantil. Bujes (2000, p.31), a partir da perspectiva foucaultiana, toma-o como uma prática disciplinar que “engendra simultaneamente pautas de comportamento e de controle que estão voltadas para a normalização”. Kramer (2006, p. 802) salienta que o RCN/EI “não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias”.

Em 1999, seguindo a mesma linha do RCN/EI, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN/EI), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo que de caráter não obrigatório transformaram-se, na prática, em instrumentos pouco consultados e utilizados pelas instituições de Educação Infantil. Tais Diretrizes tinham como principal propósito sistematizar princípios da Educação Infantil que contribuíssem para assegurar uma formação básica comum nesse nível educacional.

Tanto o RCN/EI, como as DCN/EI, nas suas entrelinhas, induziram à constituição de um currículo como “um lugar em que estratégias de regulação e de controle operam de modo sutil” (BUJES, 2000, p.37). Desta forma, deixaram de considerar as crianças como sujeitos que, ao mesmo tempo em que estão inseridas na cultura, também criam e produzem cultura.

Em termos de financiamento, por muito tempo a Educação Infantil ficou à mercê do planejamento orçamentário da União. Embora hoje o Governo Federal trabalhe numa relação de colaboração financeira com os municípios, são estes os maiores responsáveis pela oferta e pelo financiamento da educação infantil, lembrando que a oferta se dá tanto por meio das instituições públicas municipais de EI, como por meio de subsídio a convênios com instituições particulares não lucrativas.

Outra relevante conquista para a Educação Infantil foi quando, em 2006, o Fundo de Desenvolvimento e de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi alterado para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). A Educação Infantil, então, pelo fato de ser a primeira etapa da Educação Básica, passou a ser beneficiada, pelo menos em termos legais, pelo FUNDEB.

Em 2005, a Lei 11.114 alterou a redação dada à LDB e tornou obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos. Em 2006, outra lei também acabou por atingir a Educação Infantil, a Lei 11.274/2006, que ampliava o Ensino Fundamental para nove anos e tornava obrigatória a inclusão da criança de seis anos neste nível de ensino (CORREA, 2011). Na época, grandes impasses surgiram, na medida em que havia dúvidas a respeito dos/as profissionais que estariam habilitados a atuar junto a esse grupo, bem como com relação ao tipo

de ações pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas e priorizadas. Em função dessa Lei, foi aprovada a Emenda Constitucional nº53, de 2006, que redefiniu a faixa etária compreendida no atendimento da Educação Infantil para 0 a 5 anos.

Tal inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001), que definiu 25 metas para a Educação Infantil, cujo objetivo era atingi-las no prazo de 10 anos. Uma dessas metas era atender, até 2011, 50% da população de 0 a 3 anos e 80% da população de 4 e 5 anos no mesmo período. Em 2009, segundo Vieira (2010), 18,1% das crianças de 0 a 3 anos eram atendidas e os 80% já tinham sido atingidos com relação às crianças de 4 a 5 anos. Tais dados revelam que muito ainda há o que se fazer, principalmente com relação à creche, no âmbito da Educação Infantil em termos quantitativos, mas sem deixar de lado os qualitativos.

Muito provavelmente em função desses dados, a Educação Infantil está na pauta de algumas políticas federais de desenvolvimento, tal como o Plano de Aceleração do Crescimento II (PAC2), que prevê a construção de creches e pré-escolas por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância).

Outra meta apontada na primeira versão do PNE (Lei 10.172/2001) era a de que até 2006 todos os docentes que atuassem na Educação Infantil tivessem, pelo menos, formação específica de nível médio. Tal meta, entretanto, não foi alcançada e a Educação Infantil, infelizmente, ainda é a etapa da Educação Básica que concentra o maior contingente de profissionais com baixa escolaridade.

No mesmo documento também se previa a implementação de instrumentos avaliativos na Educação Infantil. Em 2011, um desses instrumentos foi apresentado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). Trata-se do “Ages and Stages Questionnaires” (ASQ-3). Grupos como o GT-7 (a criança de 0 - 6 anos) vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) têm se posicionado contra a aplicação desse instrumento, pois consideram que ele engendrará pautas que regularão tanto a formação docente, quanto as ações pedagógicas a serem propostas na Educação Infantil. A formação docente, muito possivelmente, precisará ser organizada de forma a “preparar” docentes que consigam fazer com que as crianças com as quais atuarão possam dar conta de alcançar objetivos e resultados esperados, caso tal instrumento passe a ser amplamente aplicado na Educação Infantil. Esses grupos criticam o ASQ-3 por sua lógica pragmática e pela cultura de performatividade e de produtividade que dele decorrem e que objetivam medir fatores ou fenômenos que são altamente variáveis, imprevisíveis e dinâmicos, relacionados à constituição dos sujeitos. Além do mais, mesmo que se trate de sujeitos compreendidos numa mesma faixa

etária não se pode pensar no desenvolvimento como um movimento linear, como um conjunto de fases que se sucedem e são caracterizadas por comportamentos semelhantes em todas as crianças. Ao contrário, elas são diferentes, com vidas diferentes, recebendo estímulos diferentes; estão expostas a problemas e a distintas formas de solucioná-los, bem como constroem referências e comportamentos igualmente diversos.

A Emenda Constitucional nº59/2009 também vem afetando diretamente a Educação Infantil do nosso país. Ela torna obrigatória a Educação Básica dos quatro aos 17 anos, assegurando - inclusive - sua oferta gratuita. O disposto nesta Emenda deverá ser cumprido gradativamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União. Portanto, a pré-escola passa a fazer parte da educação obrigatória, o que demanda que sejam implementadas políticas públicas no sentido do atendimento a toda a população de 4 a 5 anos de idade, bem como às crianças que fazem seis anos durante o ano letivo e que, por isto, devem frequentar a pré-escola.

Ainda no ano de 2009, outros documentos importantes foram apresentados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação: o relatório “Política de Educação Infantil no Brasil” e as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Outro programa que se torna proeminente citar é o “Currículo em movimento”, que teve como consultora principal na área de Educação Infantil a Dra. Sônia Kramer. Este programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 2009 e buscou, dentre outros objetivos, melhorar a qualidade da Educação Infantil. Para isto, analisou propostas pedagógicas e organizações curriculares que têm sido postas em prática nesse nível da educação, para - a partir daí - reelaborar e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A previsão é de que, no final de 2012, sejam apresentados os resultados e as mudanças que deverão ser empreendidas.

Mesmo que haja algumas fragilidades e controvérsias em políticas, programas e leis que se referem à Educação Infantil, é inegável a relevância que ela tem ganhado, pois houve um grande avanço nas discussões relacionadas à primeira etapa da Educação Básica, mas - certamente - ainda há um longo caminho a percorrer para que tudo aquilo que tem sido prescrito em termos legais e de políticas públicas seja efetivamente colocado em prática. A própria elaboração e a implementação do novo Plano Nacional de Educação estão sendo uma oportunidade para que coloquemos a educação da primeira infância nas prioridades nacionais, em especial no que tange à formação de docentes e gestores/as capacitados/as.

## COMO A FORMAÇÃO DOCENTE TEM SIDO PENSADA NO BRASIL NA ATUALIDADE?

Na atualidade, a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Infantil constitui-se como um dos maiores desafios para as políticas educacionais brasileiras (KRAMER, 2006). O Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, objetiva incentivar e apoiar a formação de professores/as que atuam nesse nível da Educação. A partir das metas colocadas no PDE, propôs-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), através do qual cada uma das instâncias supracitadas tem a autonomia para consolidar suas necessidades dentre as quais se incluem as vinculadas à formação docente.

Em se tratando de formação docente na Educação Infantil, pode-se afirmar que sua história é recente, pois até bem pouco tempo atrás não havia maiores preocupações com este nível da Educação Básica e, conseqüentemente, com a qualificação dos/as professores/as que nela atuavam.

Durante longo período, as professoras de Educação Infantil eram identificadas e reconhecidas, principalmente, pela sua afetividade e pelo seu “dom” maternal. Via-se, então, reforçada a ideia de educadora forjada através de seu perfil como mulher, com o seu “dom” de educar tomado como inato.

Esta ideia, entretanto, baseada na feminização do magistério que se atrelava a atributos de gênero ao magistério infantil, vem se transformando, sobretudo a partir de três instrumentos legais que têm mudado a posição da Educação Infantil no âmbito educacional nacional, quais sejam: a CF/88, o ECA (Lei 8069/1990) e, em especial, a LDB/EN (Lei 9394/1996).

Em razão dessa inserção da educação da criança de 0 a 6 anos na Educação Básica surgiu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais. Campos (1997) salienta a importância da qualidade da formação docente para a Educação Infantil, uma vez que a frequência nessa etapa da educação proporciona o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, emocional, social, afetivo e linguístico, favorecendo - inclusive - o seu desempenho em toda a vida educacional e escolar.

Quando aqui falamos em formação, referimo-nos não só à inicial, mas também à continuada. Nos dias atuais, o/a professor/a, a sua prática e, principalmente, a sua formação, estão no centro das discussões. Torna-se necessário, portanto, compreender aspectos específicos referentes à formação do/a professor/a da Educação Infantil.

Atualmente, há um consenso sobre a necessidade de formação inicial em nível superior para professores/as da Educação Infantil, pois o conhecimento torna-se cada vez mais complexo e diversificado, demandando a necessidade de professores/as qualificados/as e competentes. Ainda que esta formação em âmbito superior seja um ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a Educação Básica no país.

Como já mencionado, uma das metas do PNE (Lei 10.172/2001) era a de que até 2006 todos os docentes que atuassem na Educação Infantil tivessem formação específica de nível médio. No entanto, tal objetivo precisa ser alcançado, de modo que a luta para a melhoria da formação docente continua. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, das quais falaremos mais adiante, a formação para atuar na Educação Infantil deve ocorrer, prioritariamente, no âmbito das universidades e das instituições de nível superior.

Em 1999, quando o Decreto 3276/99 determinou que a formação de professores/as de Educação Infantil e Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental fosse feita *exclusivamente* em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores, grandes debates foram gerados. Algumas entidades representativas dos/as professores/as, ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), lutaram pela anulação do referido Decreto e conseguiram a promulgação do Decreto 3554/2000, que substituiu o exclusivamente pelo preferencialmente, representando uma conquista, mesmo que parcial, e possibilitando às universidades continuar formando docentes.

As referidas associações contestavam o caráter bastante pragmático e pontual dos Institutos e Cursos Normais Superiores que, de certa forma, aligeiravam a formação docente, precarizavam as bases teórico-conceituais, restringiam a pesquisa e voltavam-se basicamente para uma formação atrelada ao domínio de técnicas, competências, saberes e conteúdos. Ao mesmo tempo tais associações reconheciam deficiências na formação docente que vinha sendo realizada no campo universitário. Mesmo assim, consideravam que a formação na universidade buscava garantir um nível de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa, por isto lutaram para preservar o espaço universitário como espaço para a formação docente.

Alguns anos mais tarde, em dezembro de 2005, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Aí, a formação docente proposta partia de uma política global que pretendia contemplar formação básica (inicial), condições de trabalho (permanente) e continuada. Tais

Diretrizes foram criadas em função de importantes discussões que consideravam que tradicionais habilitações traziam sérias dicotomias para o/a pedagogo/a: teoria x prática, ensino x pesquisa, conteúdo pedagógico x conteúdo específico da habilitação. Por meio delas, defendia-se uma concepção de docência em que as funções do/a professor/a se estendiam além do magistério, abrangendo também gestão e pesquisa. Visava-se formar um docente com amplo horizonte na atuação, tanto na docência da educação infantil e dos anos iniciais, como na organização educacional.

Voltando-nos especificamente à formação docente na Educação Infantil, o Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul, em texto intitulado “Identidade e Formação da Professora de Educação Infantil” salienta que os avanços estabelecidos por instrumentos legais, como os já citados no início desse texto, acabam por delinear uma nova identidade para os/as professores/as de Educação Infantil. Esta identidade deve atrelar-se tanto à educação, quanto ao cuidado, como à pesquisa para que, assim, seja viabilizada a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Articulando educação, cuidado e pesquisa, os/as profissionais que atuam nesse nível de educação devem ser capazes de criar situações, vivências e experiências que incorporem as seguintes dimensões: intelectual, estética, ética, comunicativa, social, afetiva, o pensamento científico e crítico, bem como de vinculá-las à realidade social e cultural das crianças (FELIPE *et al*, 2000).

Os cursos de formação de educadores/as de crianças pequenas precisam estar atentos a temáticas indispensáveis como história, sociologia, antropologia e psicologia da infância, bem como aquelas que se destinem a discutir possibilidades de ações e práticas a serem propostas, que devem vincular-se às diferentes linguagens como corpo, arte, literatura, música etc.

Entretanto, hoje, isto não é suficiente. É preciso atentar para temáticas recorrentes e relevantes na contemporaneidade. Temáticas estas vinculadas à pluralidade: seja de gênero, de sexualidade, de raça e/ou de necessidades especiais. Mais do que isto, como salienta Campos (2011), é necessário que esses conhecimentos, essas discussões e problematizações desenvolvidos na universidade cheguem na e articulem-se com a prática cotidiana das instituições de Educação Infantil. Prática esta que deve ter intencionalidade e não simplesmente ser decorrente de improvisações e espontaneismos.

Cabe destacar ainda que, para poder dar conta das demandas requeridas quando se atua na primeira etapa da Educação Básica, o/a professor/a precisa muito mais do que um curso de formação inicial para desempenhar suas funções, já que ela não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades. Por isto, há a necessidade de uma formação continuada que viabilize

o aperfeiçoamento constante e a reflexão sobre a prática pedagógica, formação esta que pode ser realizada em serviço, com o objetivo de compensar possíveis deficiências da formação inicial, como também de manter o docente atualizado com relação a novas problematizações, a novas possibilidades de atuação etc. Segundo Kramer (2006: 806), no entanto, sistemas de educação ainda apresentam dificuldades em empreender a formação continuada; com frequência tal formação volta-se somente para a proposição de encontros esporádicos, emergenciais e isolados, que “não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Por fim, para que o/a futuro/a professor/a de Educação Infantil possa vivenciar a atual conjuntura das instituições infantis, as práticas de ensino, os estágios curriculares e as pesquisas que aí realizam ganham grande relevância. Através desses tipos de atividades, educadores e educadoras em formação aprendem, e aprender no exercício da própria docência é, sem dúvida, muito importante (CUNHA, 2005). Kramer (2006) corrobora com essa ideia ao afirmar que a formação docente deve tomar a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, contribuindo, assim, para a qualificação não só de professores/as, mas também de gestores/as, coordenadores/as, supervisores/as que atuam no ramo da Educação Infantil. E é justamente sobre esse aspecto que discutiremos na próxima seção.

## A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No início do século XX, o objetivo primordial da formação docente atrelava-se aos pressupostos da Didática Instrumental, ou seja, a formação voltava-se para o ensino de técnicas, para a “arte do bem ensinar”, para o como fazer. Os cursos de formação, então, eram organizados de maneira que, nos três primeiros anos, os/as alunos/as “adquirissem” conhecimentos teóricos para, no último ano, colocar em prática o que havia sido aprendido através de estágios (o conhecido modelo “3+1”). Décadas mais tarde, os estágios curriculares, nesses moldes, passaram a ser alvo das seguintes indagações: eles eram concebidos como espaço de formação ou como momento de colocar em prática o aprendido? Que interlocução tinham com a formação docente se só ocorriam ao final? Tais indagações surgiram pelo fato de, não raro, os estágios apresentarem-se como momentos isentos de problematizações e de reflexões sobre aspectos da carreira e da atuação docente. Aqui eles se mostravam apenas como um ritual curricular e de validação de título.

Fazer essas breves considerações torna-se importante para compreendermos como a formação e a identidade profissional docente têm sido pensadas na atualidade. Foi especialmente a partir de 1996, com a promulgação da LDB/EN (Lei nº 9.394/1996), que a questão da formação dos/as profissionais atuantes na Educação Básica passou a ser objeto de grandes discussões e mudanças. Universidades, ministérios, conselhos, secretarias e instituições preocupadas com a educação têm se envolvido em intensos debates visando a assegurar a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade em todos os níveis dessa etapa da Educação, dentre os quais se inclui a Educação Infantil.

Esses debates voltavam-se tanto para uma redefinição da identidade docente, como para a reestruturação, a flexibilidade e a dinamicidade curricular, de modo que se adaptassem às demandas do mercado e em que as funções do/a professor/a se estendessem para além do magistério, abrangendo também gestão e pesquisa. Em meio a tais discussões, em âmbito nacional, foram efetivados os primeiros encaminhamentos para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O primeiro parecer, de março de 2005, referente a tais Diretrizes, foi fortemente contestado, pois entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), entre outras, contestavam que a proposta do Ministério da Educação (MEC) era segregatória, continuava sugerindo habilitações desintegradas e caracterizava-se pelo pragmatismo.

O referido parecer, então, foi alterado em dezembro de 2005, ampliando a formação do/a pedagogo/a para a abrangência, agregando habilitações e demais atividades docentes que não apenas as de sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer nº 5, 13/12/2005), propõem um currículo organizado em núcleos de estudos, bem como tornam obrigatória a realização de estágio curricular de 300 horas em turmas de Educação Infantil ou em turmas dos Anos Iniciais. O estágio, nesta concepção, não é simplesmente a prática pedagógica, mas uma etapa dela dentro da formação.

Documentos, diretrizes, relatórios elaborados e propostos para a Educação Infantil na atualidade fundamentam-se numa ideia de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e de direitos. Defendem ainda que, em razão das interações entre aspectos da natureza e da cultura, as crianças apresentam especificidades em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Mais do que isto, “a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica” (KRAMER *et al.*, 2009).

A que, então, vinculam-se as aprendizagens fundamentais à docência na Educação Infantil? Certamente, deveriam vincular-se às especificidades e às singularidades das crianças, com ênfase em práticas de educação, dentre as quais precisam estar incluídas a dimensão do cuidado e a do desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

A partir deste entendimento, é que os estágios curriculares ganham relevância, pois é por meio deles que os/as futuros/as professores/as têm a possibilidade de vivenciar o que foi supracitado e, ao mesmo tempo, articular tais vivências a teorias e experiências estudadas/tidas nos seus cursos de formação; isto é, haverá o intercâmbio de conhecimentos teóricos e práticos.

Os estágios, como espaços de formação, possibilitarão o estudo e a interpretação da realidade educacional da sua futura área de atuação. Aí poderão ser desenvolvidas atividades não só relativas à docência, mas também à gestão educacional, produzindo - posteriormente - uma avaliação dessa experiência e sua autoavaliação (DCN - Curso de Pedagogia/2005). O estágio curricular, segundo afirma Cunha (2005, p. 48) é

um elemento importante para a construção reflexiva dos professores, mostrando aspectos capazes de incitar a dúvida e fornecer pistas que estimulem seus processos de autoria. Por sua vez, pode, também, favorecer a construção de um conhecimento que procure explicar as contradições próprias do nosso tempo, no campo educacional.

Xavier e Rodrigues (2002, p. 35) salientam a riqueza das atividades propostas nos estágios curriculares vinculados à Educação Infantil, pois aí são priorizados “o lúdico, os extramuros, os momentos de lazer, [...] o cotidiano como espaços pedagógicos”. No entanto, é preciso ter claro que a docência e as práticas pedagógicas devem desviar seu foco da criança como ser do futuro. Porém, o que, via de regra, se observa, são ações propostas com uma função de preparação. Nas creches isto ocorre através de uma pedagogia que favorece a conformação para viver conforme a condição da criança, transformando o tempo da criança num tempo de espera.

Os estágios, então, mostram-se como uma oportunidade para garantir desafios necessários a aprendizagens significativas, bem como para viver o tempo da infância, o que exige condições para o brincar. Além do que, tornam-se uma relevante possibilidade de se observar que, através das ações pedagógicas que aí se propõem, é preciso garantir que a criança possa se expressar por meio de múltiplas linguagens, que ela realize suas próprias produções ao invés de reproduzir modelos prontos, que escolha e organize suas próprias brincadeiras, o que oportunizará que as crianças vivam situações próprias à infância como brincar, imaginar, criar (BARBOSA *et al*, 2009).

As atividades de estágios mostram-se como momentos de compartilhamento entre teorias e práticas, tanto para os/as alunos/as estagiários/as, como para os/as docentes em serviço. Nesta perspectiva, ambos terão a oportunidade de dar sentido e significado a sua profissão, constituindo um processo de aprendizagem que é contínuo e intrínseco à ação e à formação do/a professor/a de Educação Infantil, em face das exigências e dos desafios impostos na contemporaneidade. Assim, “(...) o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão (...)” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.127).

Para finalizar, destacamos que ainda há muito a se fazer para universalizar a Educação Infantil. Porém, é inegável dizer que o crescimento da Educação Infantil nas últimas décadas é expressão da participação e do engajamento de movimentos, instituições e especialistas comprometidos/as com a causa da infância brasileira (ROSEMBERG, 2010). E para que a referida universalização ocorra, conforme salienta Vieira (2010), a formação do/a docente que pretende atuar na Educação Infantil é condição indispensável para que esta etapa da educação seja de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. *et al.* **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Brasília/DF: MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual de Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo do inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Seção I, p. 8.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts .7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5-6.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC/CNE, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, p. 25-44, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 13-22.

CAMPOS, Maria Malta, et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CORREA, Bianca. Educação infantil e o ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FELIPE, Jane et al. **Identidade e formação da professora de Educação Infantil**. Escritos Preliminares: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2000, p. 44-57.

KRAMER, Sônia. *et al.* **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Livia. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

XAVIER, Maria Luiza e RODRIGUES, Maria Bernadete. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina In: XAVIER, Maria Luiza. **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.33-36.

---

**BIANCA SALAZAR GUIZZO** é mestra e doutora em educação, títulos obtidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atua como professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

E-mail: bguizzo\_1@hotmail.com

**JANE FELIPE** Graduada e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora adjunta no Departamento de Estudos Especializados (DEE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu) da UFRGS.

E-mail: nana\_felipe@yahoo.com.br

*Recebido em janeiro de 2012*

*Aprovado em maio de 2012*