

## **Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil**

### **Teacher training: possibilities and challenges for pedagogical praxis in childhood education**

DOI:10.34117/bjdv7n3-052

Recebimento dos originais: 08/02/2021

Aceitação para publicação: 02/03/2021

#### **Suzane Castro de Araújo Silva**

Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Escolar  
Universidade Federal do Maranhão  
Av. Mário Andreazza, Palmeiras III, Turu, São Luís-MA  
sup.suzanecastro@gmail.com

#### **Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica  
(UFMA)  
Universidade Federal do Maranhão  
Rua 9, casa 33, Cohatrac 3, São Luís-MA  
ana.kpw@discente.ufma.br

#### **Conceição de Maria Oliveira Souza**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica  
(UFMA)  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís -MA  
Rua Pinheiro, 28 - qdra 18, Planalto turu 2, São Luís-MA  
conceicaopaixao503@gmail.com

#### **Cristiane Dutra Ribeiro Habibe**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica -  
UFMA/MA  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís -MA  
Av Monção s/n, Condomínio Dubai, Bloco Jade, Apto 808 Renascença, São Luís-MA  
cristianehabibe@hotmail.com

#### **Fabiano Hiluy Habibe**

Especialista em Metodologia do Ensino Superior a Distância  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís -MA  
Av Monção s/n, Condomínio Dubai, Bloco Jade, Apto 808 Renascença, São Luís-MA  
fabianohiluy@hotmail.com

#### **Maria José Albuquerque Santos**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Minas Ferais – UFMG/Faculdade de  
Educação  
Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís – MA  
albuquerque56@hotmail.com

## RESUMO

O presente artigo versa sobre a formação de professores, considerando desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na Educação Infantil. Identifica a formação inicial e permanente do professor, com destaque para as suas contribuições na atividade docente. Busca refletir sobre como a formação inicial e permanente do professor contribui para a sua práxis pedagógica. Objetiva responder à seguinte problemática: quais as possibilidades e desafios para a práxis pedagógica na Educação Infantil, no contexto da formação de professores? Para tanto, este estudo está fundamentado em contribuições de teóricos e estudiosos como: Imbernón (2011), Freire (1986, 2001), Ariès (1981), Sarat (2009), entre outros. É uma pesquisa de natureza bibliográfica, pois considera o olhar sobre experiências na área educacional. Os resultados apontam que há lacunas na formação inicial e continuada de professores. Essas lacunas devem ser preenchidas com cursos de aperfeiçoamento que garantam a formação de professores reflexivos, capazes de atuar no contexto educativo da mudança e da incerteza.

**Palavras-chave:** Formação de educadores, Práxis pedagógica, Educação Infantil.

## ABSTRACT

This paper mentions about teacher training possibilities and challenges for pedagogical learning in Childhood Education. Find the initial and continuous training teacher; focus their contributions to teaching practice. It reflects how the teacher's initial and continuous training contributes to their pedagogical learning. It aims to answer these problems: what are the possibilities and challenges for teachers of childhood education in teacher training context? Therefore, different authors guided all these ideas, such as: Imbernón (2011), Freire (1986, 2001), Ariès (1981), Sarat (2009) and others. It is a bibliographic research, but it is important intend our educational experience and all our results. There are gaps in the initial and continuing education of teachers that can be filled by training that teaches reflective teachers, capable of executing any educational context of change and uncertainty.

**Keywords:** Teacher training, pedagogical praxis, Child Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Como é sabido, em nossa legislação brasileira, a Educação Infantil refere-se à primeira etapa da Educação Básica e, nesse âmbito, possui algumas particularidades. Uma delas é a função social de cuidar e educar, disposta nas nossas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse cuidar e educar, conforme citado no diploma legal, abrange também o acolher e o ouvir (a escuta), ou seja, o de olhar para si, para o outro e para o mundo.

Nesse contexto, o papel do educador exerce um fator preponderante para a aprendizagem da criança, pois tem nesta o seu referencial. Para tanto, a formação dos educadores se faz necessária, já que é a formação que instrumentaliza e qualifica o processo do ensino e aprendizagem. Isso implica dizer proporcionar a melhoria da ação docente.

Historicamente, estudos na área apontam alguns desafios enfrentados referentes à ação do educador na Educação Infantil. Essa situação foi foco de nossas inquietações e serviu de motivação para discutir sobre essa problemática.

Diante disso, o presente artigo busca responder à seguinte questão: quais os desafios e as possibilidades para a práxis pedagógica na Educação Infantil, no contexto da formação de educadores?

Entendemos como práxis toda a atividade humana que, histórica e socialmente, é produzida pelo ser humano em suas relações com o mundo. Uma ação humana e social, segundo Vásquez (1997, p. 3), “é a atividade material do ser humano que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. A práxis pedagógica faz referência à teoria-prática e tem como resultado uma ação transformadora do educador dentro de um processo dialético, o qual permeia a relação ação-reflexão-ação.

Diante do exposto, apresentamos um estudo bibliográfico que tem os seguintes objetivos: identificar as contribuições da formação inicial e permanente para a práxis docente na Educação Infantil e discutir sobre a práxis pedagógica na Educação Infantil.

Esta investigação está fundamentada em contribuições de teóricos e estudiosos, como: Imbernón (2011), Freire (1986, 2001), Ariès (1981), Sarat (2009), dentre outros, como também consideramos o olhar de nossas experiências na área educacional.

Para a discussão dessas questões, estruturamos o presente artigo da seguinte forma: na primeira seção descrevemos sobre a formação (inicial e permanente) de educadores; na segunda tratamos de algumas possibilidades e desafios da formação para a práxis pedagógica do educador; e, por fim, discutimos sobre a práxis pedagógica do educador na Educação Infantil a partir de um embasamento histórico e destacando concepções de infância.

Importante ressaltar que este trabalho não busca apresentar um resultado definitivo e que esgote a situação problemática em tela, mas sim oferecer as devidas e necessárias contribuições para a temática apresentada e para as futuras pesquisas científicas a serem realizadas. É essa a relevância desta pesquisa.

## **2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES: INICIAL E PERMANENTE**

O mundo contemporâneo tem trazido enormes questionamentos quanto ao papel do educador, incluindo a sua redefinição, o que implica uma necessária inovação das instituições educativas e da formação docente.

Iniciamos, então, com uma pergunta: qual educador queremos formar? Sujeitos autônomos, críticos, criativos, reflexivos e comprometidos com a democracia e justiça social? Ou sujeitos que reproduzem a ideologia da classe dominante, rejeitando saberes, a cultura dos estudantes e se submetendo às normas de um ambiente escolar ou de um sistema imposto?

Hoje, exige-se que a docência possa assumir novas competências profissionais no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural, possibilitando a ampliação dos saberes docentes no planejamento, na pesquisa, na resolução de problemas e em sua forma de pensar, sentir e agir. Isso resulta em novas estratégias de formação e em uma nova concepção do papel do educador como sendo aquele profissional capaz de oferecer espaços de participação, reflexão e formação.

Essa inovação educativa, que se dá a partir de processos de pesquisa e reflexão, pressupõe a mudança na cultura profissional docente. A formação vai dar condições para que esse profissional possa interferir no processo de inovação e mudança, visto como dinâmico, cultural, social e curricular. Esse novo profissional deve ser capaz de tomar decisões e realizar criações e adaptações de acordo com o seu contexto educativo.

É inegável que a prática docente traz um conhecimento pedagógico específico (construído e reconstruído ao longo do tempo, adquirido a partir do conhecimento comum). Esse conhecimento tem que ser especializado e se legitimar na prática (conhecimento pedagógico especializado que se une à ação). Logo, a competência profissional necessária ao processo educacional é formada pela interação dos próprios educadores, dentro da sua prática educativa, e pelo conhecimento pedagógico especializado, baseado em sua formação inicial, a qual fornece um conjunto de conhecimentos de diversas áreas (científica, cultural, psicopedagógico e pessoal). Esse conjunto de conhecimento contribui significativamente para que o educador se sinta preparado para enfrentar toda a complexidade do sistema educativo, a qual não é fácil, principalmente nos dias atuais.

A prática profissional que se encontra diretamente relacionada com a profissionalização docente está, de forma intrínseca, ligada a uma rede de relações de poder. No espaço coletivo de estudo, reflexão e discussão, há o desenvolvimento da capacidade reflexiva em grupo. Essa capacidade reflexiva é a primeira característica que aponta para uma educação emancipadora, a qual, no dizer de Freire (1986), é “a educação libertadora”, que liberta o professor das amarras da dominação e dá a ele uma autonomia, poder de tomar decisões sobre os problemas oriundos de sua prática docente.

Segundo Imbernón (2011), as competências necessárias para que o educador assumira a sua profissionalização no âmbito educacional são as que possibilitam a capacidade reflexiva em grupo. Por isso, o objetivo da formação deve ser o de criar profissionais reflexivos ou investigadores enriquecidos com a sua prática. Essa formação tem que considerar aquilo que o educador traz do saber obtido pela experiência e do conhecimento comum. Ela vai além dos aspectos pedagógicos e encontra-se vinculada a fatores não formativos e que favorecem o desenvolvimento da autonomia compartilhada por todos.

O educador é o facilitador da aprendizagem. Para tanto, é ele quem planeja, desenvolve, avalia, reformula e propõe estratégias de intervenção educacional em conjunto com a comunidade escolar. É ele também quem analisa e reflete os interesses que norteiam a educação e a realidade social, visando à emancipação das pessoas.

Nessa perspectiva, esse educador passa a perceber o “currículo oculto” presente nas estruturas educativas. Esse tipo de currículo, conforme Apple (2005), é um currículo que se apresenta de forma velada, ocultando as contradições, e que se caracteriza pelos valores, concepções e atitudes existentes no currículo de muitas disciplinas.

No entanto, no mundo globalizado, um dos grandes desafios do profissional docente é a melhoria de diversos fatores sociais e econômicos que norteiam a sua prática, quais sejam: o salário, a demanda do mercado de trabalho, a carreira, o clima de trabalho nas escolas, a participação nas decisões.

O desenvolvimento profissional do educador não se dá somente pelo conhecimento técnico, científico, pedagógico, mas também pelo desenvolvimento da qualidade docente, de pesquisa e de gestão. A formação é vista “como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Para tanto, essa formação tem que ser contínua, permanente, não desarticulada e pontual. Imbernón (2011) destaca cinco eixos de atuação na formação permanente do docente: reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais (hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo etc.) às práticas sociais (exclusão, intolerância, etc.) e participação coletiva na instituição educativa. Segundo esse teórico, o ideal seria que o curso superior fosse baseado em teoria e prática docente, e oferecesse uma visão holística das disciplinas, sejam elas de conteúdo científico ou psicopedagógico.

Urge destacar que a formação profissional está direcionada à concepção que se tem das funções docentes, como, por exemplo: na perspectiva daquele que ensina de forma isolada (tradicional), a formação será voltada para a centralização de atividades em sala de aula; se for para alguém que aplica técnicas, racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será direcionado para a disciplina e técnicas de ensino (tecnicismo); se for um educador crítico-reflexivo, a formação será dada para a participação, tomada de decisão, reflexão, discussão, avaliação de processos, diagnóstica. Em outras palavras, a formação profissional possibilitará a reflexão e a análise crítica de todo o processo educativo.

No entanto, não podemos perder de vista que o processo de formação que leva ao conhecimento específico/especializado deve abranger conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de profissionais reflexivos e/ou investigadores de forma permanente e contínua. O foco é aprender a interpretar, compreender e refletir a relação existente entre a educação e a realidade social comunitária. Nesse processo, o educador deverá usar como ferramenta a pesquisa constante de sua prática, com fulcro em sua experiência compartilhada. Essa pesquisa muito lhe será útil para o seu crescimento pessoal e profissional, pois permitirá o diagnóstico e a busca de uma metodologia de resolução dos problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem ao qual se depara.

De tudo o que aqui foi exposto, há um elemento essencial, destacado por Imbernón (2011), que trata da disposição do profissional docente para a mudança. Quem não se dispõe a mudar, não transforma sua prática; quem acha que faz tudo certo, não se propõe a mudar. Sob esse contexto, a formação deixará de ser vista apenas como processo de atualização para converter-se em um processo de aprendizagem, possibilitando aos educadores o encontro de soluções para as situações-problemas que possam enfrentar em sala de aula, a reflexão sobre o papel docente e a busca por uma nova metodologia de trabalho.

Substituir o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático (preconizado por Freire) nos diferentes espaços de vivências e aprendizagens, onde a formação, como já mencionada, tem um papel decisivo na mudança de posturas do profissional docente, é também um grande desafio na sociedade contemporânea. É imprescindível que os docentes se assumam como protagonistas desse processo, com a consciência de que todos são sujeitos de sua práxis (entendida esta como ação – reflexão

– ação transformadora). Quando os docentes se diferenciam, eles trabalham juntos e desenvolvem uma “identidade profissional”.

Encerramos esta seção com as palavras de Paulo Freire (2001, p. 81), notável educador, quando tão bem coloca o amor como fundamento do diálogo: “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo, [...] não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar”.

Nesse contexto, temos a necessidade do silêncio, da escuta, do respeito, do cuidado, da proteção, da confiança e da credibilidade no outro como fatores inerentes à profissão docente. Contudo, isso não é apenas necessário, mas essencial para quem é, será ou pretende ser educador de crianças pequenas.

## 2.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Na educação, a formação de educadores é um tema bastante discutido entre os teóricos investigadores da área educacional. Os estudos realizados sobre o tema e as críticas feitas sobre essa formação denotam, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21), “[...] um modelo formativo, que identificamos como Modelo Hegemônico da Formação (MHF), no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional”. Pois “Os desafios da

sociedade da informação colocam em “xeque os modelos escolares tradicionais”, assim como do “desempenho docente” e, conseqüentemente, a eficácia de suas instituições formadoras” (BARBOSA; SILVA, 2019, p. 17582).

Nesse modelo, o educador apenas executa e reproduz os conhecimentos e saberes difundidos por outros profissionais, o que traz como consequência um “modelo formativo” com características que predominam as habilidades e competências, conteúdos não contextualizados (resultado de sua precária formação acadêmica) e dicotomia teoria e prática. Tal modelo ocasiona uma profunda dúvida e incerteza na ação docente.

Infelizmente, tanto as pesquisas quanto as nossas experiências evidenciam a presença muito marcante desse tipo de prática formativa, a qual nada contribui para a superação e o enfrentamento dos obstáculos advindos da atividade docente.

Aliado a tudo isso, não podemos deixar de mencionar o papel do coordenador pedagógico, que também é fruto desse modelo de formação e que carrega a função de ser

o formador na escola. Por esse motivo, muitos coordenadores pedagógicos<sup>1</sup> não assumem o seu papel formativo por não ter a base teórica necessária, isto é, a capacidade técnica que lhe é exigida para assumir sua atribuição como gerenciador da formação de professores.

Além da formação inicial descontextualizada com a prática pedagógica, a rotina do coordenador inclui outras funções que não são as suas e que, conseqüentemente, corroboram a falta de foco em suas atividades e o “desvio de sua função”. Nesse sentido, Franco e Amorim (2017, p. 103) destacam que “O desvio de sua função acontece seja atuando como um auxiliar do diretor para as questões burocráticas, seja para resolver os problemas dos alunos”.

Heidrich (2009 *apud* FRANCO; AMORIM, 2017, p. 103) concorda com esse entendimento ao dizer que “[...] o pedagógico que está na denominação do cargo quase sempre é esquecido”. Cabe ao coordenador pedagógico fazer com que os professores se empenhem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam continuamente. Diante disso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes no chão da escola.

No tocante à política de formação, é relevante compreendermos a necessidade de um currículo formativo nos cursos de licenciatura e que possa contemplar a teoria e a prática pedagógica. Sobre isso, Imbernón (2011, p. 43) esclarece que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menos informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Marques (2000) enfatiza sobre a importância da garantia do estudo nos encontros de formação continuada nas escolas. Esses encontros possibilitam os debates e reflexões no repensar das ações pedagógicas dos professores, e fazem com que a teoria e a prática estejam alinhadas e repercutam no trabalho docente.

No entanto, o que se percebe nas escolas é a falta da “cultura da formação”, fruto da desvalorização do espaço formativo como um momento importante para a prática

---

<sup>1</sup> São consideradas funções de magistério **aquelas** exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, como as de coordenadores (BRASIL, 1996).



docente. Essa desvalorização é mais comum no âmbito dos que militam na educação de crianças pequenas, área que requer uma atenção e cuidados redobrados, além de conhecimentos mais específicos.

A procura pela autoformação é uma das possibilidades que o professor tem para aperfeiçoar a sua práxis pedagógica, que deve estar centrada no constante e contínuo processo de formação continuada e no redimensionamento da sua prática. Imbernón (2011) complementa essa assertiva quando coloca que a formação permanente do professor o leva a refletir sobre a sua prática com embasamento teórico.

É, portanto, urgente o nascimento de um modelo de formação, conforme preconizado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), em que haja a substituição do “Modelo Hegemônico da Formação” para um “Modelo Emergente da Formação Docente”. Para tanto, seguem alguns referenciais: a pesquisa (professor pesquisador), a reflexão (professor reflexivo) e a crítica (professor crítico). Esses referenciais objetivam o caminhar para uma mudança de atitude, um redirecionamento de ações, fazendo com que o professor deixe de ser um mero executor de tarefas para ser sujeito ativo.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 55) assevera que:

[...] Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Assim, a formação (inicial e permanente) que almejamos é aquela que permite ao professor ser um profissional dinâmico, ativo, cooperativo, pesquisador, crítico, reflexivo e investigador. Sem dúvida, é um grande desafio, mas também uma imensa possibilidade de transformação da “simples” prática docente para a práxis pedagógica.

### **3 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças são parte de uma rede que possui maneiras próprias de pensar e viver. Por isso, a práxis pedagógica do professor de Educação Infantil precisa ser desempenhada a partir das especificidades da criança. Inserir a criança no debate histórico e cultural é uma oportunidade de trazer à tona algumas peculiaridades da trajetória de atendimento nas instituições de Educação Infantil no Brasil.

Para iniciar uma reflexão sobre a infância é preciso destacar, ainda que brevemente, sobre a história e a concepção de infância tanto no Brasil quanto na sociedade contemporânea em geral. A infância não é somente um período biológico, mas também uma construção histórica, social e cultural determinada pela sociedade (SARAT, 2009). Ao longo do tempo, as concepções de infância foram sendo construídas mediante a relação entre os adultos, assim, na medida em que a relação entre adultos e crianças se modificava, a forma de atendimento à infância que conhecemos hoje também era constituída.

Para ajudar na compreensão dos primeiros anos de vida do ser humano, a história da família nos parece conveniente ser abordada. De acordo com Perdigão (2015), essa história é importante para a caracterização da infância. Roudinesco (2003) faz um recorte temporal que evidencia o período entre os séculos XVI e XX. Para a autora, são três os tipos de grupo familiar: a família “tradicional”, a família “moderna” e a família “pós-moderna”. No primeiro, a função do grupo era a transmissão do patrimônio aos seus membros. Nesse grupo alargado de parentes e tantos outros agregados, não havia uma concepção de infância (POSTMAN, 2005).

No período entre os séculos XVI e XVII, havia uma alta taxa de mortalidade infantil e os pais não eram sensíveis nem mesmo à morte dos filhos. As taxas eram abusivas. Conforme Ariès (1981), a criança era vista como um “adulto em miniatura” e muito cedo era imersa no mundo adulto.

Na família “moderna”, do século XVIII a meados do século XX, o grupo era composto pelo pai, mãe e filhos biológicos. Roudinesco (2003) afirma que, no modelo de família moderna, os membros eram inteiramente sujeitos à autoridade patriarcal. O pai era o líder da família, pois nele estava o poder e o dever de controlá-la (ARIÈS, 1981). No início do século XX, parte dessa autoridade foi transferida para escola, que deteve algumas responsabilidades com a criança. A infância era vista como uma fase de preparação para uma vida toda e isso requeria um olhar diferente.

No último tipo de família, a “pós-moderna”, a participação da mulher no mercado de trabalho produziu uma divisão de responsabilidades no lar. As famílias têm diferentes composições e formas mais abertas de relação. Na contemporaneidade, novos modelos de família desenham-se, “a mulher conquistando espaço no mercado de trabalho, atuando também como chefe de família, o homem podendo também cuidar do lar”. (FELLIPI; ITAQUI, 2015, p. 111). Em uma vida de correria, consumo e globalização, a infância

passa a ser considerada, para Perdigão (2015, p. 181), como “um tempo que solicita a urgência do desenvolvimento e escolarização”.

Junto à história da família, a concepção de infância também foi construída, pois a posição social que a família e a sociedade designaram à criança influenciou a forma como a criança é vista e tratada.

A preocupação com o conceito de infância surgiu nas classes mais abastadas. Infância deriva do latim *infantia*, que, para o Dicionário Houaiss (2009), significa dificuldade ou incapacidade da fala, aquela que não tem voz. A etimologia da palavra remete ao sujeito sem fala, que não pode opinar ou se expressar.

O “sentimento de infância” começa quando as particularidades próprias e diferentes do adulto são consideradas, fazendo com que a criança seja entendida como aquela que precisa de um atendimento diferenciado. Há o estabelecimento de uma organização social que determina um modo próprio para as crianças: um modo de se vestir, de comer, de brincar, etc. (ARIÈS, 1981).

Sarat (2009) relata sobre o sentimento que envolveu as primeiras experiências de Educação Infantil, as quais incluíam atividades de caráter pedagógico e educativo para crianças de camadas mais ricas. Para as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar fora, entidades filantrópicas, assistencialistas e religiosas tomavam a iniciativa de fundar as instituições. As crianças mais pobres frequentavam as instituições assistencialistas, as creches; já as mais ricas frequentavam os jardins de infância voltados para o desenvolvimento educativo, com base em princípios cognitivos. Esses fatos ocorreram mais efetivamente no século XIX, embora tivessem início no final do século XVIII.

O atendimento de crianças órfãs e pobres surgiu da experiência colonial das “rodas de expostos” (FRAZÃO, 2015). A Roda dos Expostos, marco do abandono infantil, criada em Portugal em 1845 para “amenizar” o desamparo de milhares de crianças, foi uma afronta às leis sociais e humanas. A roda era uma tortura de condenados onde os laços de afeto humano se rompiam. Conforme Vitorino (1981 *apud* FALEIROS, 2009), essa diferenciação criou a dicotomia entre cuidar e educar, até hoje discutida na práxis do professor e dos demais profissionais que compõem o quadro da Educação Infantil.

Em junho de 1840, na Alemanha, Fröebel foi o criador de um espaço chamado *Kindergarten*, traduzido para o português como jardim de infância. Segundo Arce (2002), o estabelecimento pensado por ele priorizava o desenvolvimento global das crianças e tinha como objetivo principal fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo.

Nos pensamentos frobelianos, a Educação Infantil foi considerada indispensável para a formação da criança, sendo as brincadeiras um dos primeiros percursos para a aprendizagem. Em sua obra “Família, religiosidade e mulher”, esses três elementos ganham destaque na educação da criança. No Brasil, Frazão (2015, p. 88) ressalta que “os jardins de infância foram criados a partir de 1875, tendo sido o primeiro fundado pelo médico e educador Joaquim de Meneses Vieira (1848-1897) e destinado aos filhos das famílias de maior poder aquisitivo do Rio de Janeiro”.

Não há separação entre cuidar e educar. Contudo, é preciso refletir sobre as principais funções da Educação Infantil a partir do ponto de vista da associação. Não é possível educar sem cuidar, como explica Kramer (2005) e complementam Craidy e Kaercher (2001).

A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar, deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como são pensadas e processadas as ações. Ao promovê-las, proporcionamos cuidados básicos, assim como atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

As políticas educacionais apontam para a magnitude do cuidar e educar. No Brasil, cuidar e educar têm início na Educação Infantil e se estende por toda a Educação Básica. Portanto, significa compreender que a formação da pessoa passa pelo direito à educação. Foi somente nas últimas décadas que creches e pré-escolas cresceram significativamente (BRASIL, 1996). A partir da Constituição Federal, instituíram-se organizações educacionais para menores de 6 anos de idade, consagradas de forma compartilhada com as famílias. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” é a prescrição do artigo art. 205. (BRASIL, 1988, p.123).

No itinerário dos documentos legais, na década de 90 foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002). Esse documento normativo admitiu que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito em condição de desenvolvimento e devem ser priorizados pelo Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, conduz a uma das maiores conquistas da educação brasileira, a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), conforme também preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 10).

A partir de então, foram construídos documentos que versam de forma mais específica sobre a organização, funcionamento e estrutura dos serviços à infância, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

O RECNEI trata de um conjunto de orientações e referências pedagógicas cuja abordagem está ancorada em práticas de qualidade que garantam o direito de exercício da cidadania das crianças brasileiras. Organizado em três volumes, o documento trata de questões importantes, como a formação de professores para a Educação Infantil, assim como a LDBEN.

As DCNEI foram elaboradas em 1999 e revisadas no ano de 2009. À semelhança de outros documentos, as diretrizes são de cunho orientador, porém, o referido escrito também possui caráter mandatório (ABUCHAIM, 2018) para auxiliar no planejamento e execução de currículos na Educação Infantil. A partir dessa visão, a proposta pedagógica contida nas DCNEI para instituições de Educação Infantil deve:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

Em consonância, a BNCC, da mesma forma que as DCNEI, tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Em contrapartida, a BNCC acresce competências gerais, direitos de aprendizagem e campos de experiência para a Educação Infantil, além de tratar separadamente sobre a política de formação de professores através do Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (ANPED, 2019).

Analisando os contextos, percebemos a transformação da infância e, em consequência, das instituições de atendimento infantil no Brasil e no mundo. A práxis do professor de Educação Infantil inclui uma lista de incumbências que garantem o ensino e

aprendizagem com qualidade. Assim, segundo Ribeiro *et al.* (2010), os espaços de creches e pré-escolas devem ser lugares de protagonismo infantil, onde a criança tenha oportunidade de brincar, imaginar, agir, construir, significar e ressignificar, produzindo culturas infantis.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, prevê o desenvolvimento das crianças até os 5 anos de idade, sendo, portanto, uma fase de grande impacto para o indivíduo. Tratar da práxis pedagógica para a infância é revelar que a cotidianidade educativa de qualidade necessita da figura de educadores, sobretudo dos educadores que atuam na Educação Infantil, visto que o aprimoramento do ensino leva à afirmação da sociedade.

#### **4 PARA NÃO CONCLUIR**

Compreende-se a criança como um ser em desenvolvimento. Logo, a visão do ser criança que acreditamos, ou que escolhemos adotar, reflete na tarefa de educação integral prestada pelas instituições infantis. Ao longo da história, centrada nos aspectos da infância, foi possível perceber a importância da escola nos primeiros anos de vida do ser humano. É na escola que a criança encontra ensino sistematizado e auxiliador de seu progresso. Nesse sentido, identificamos importantes medidas e publicações que buscaram a melhor compreensão da infância e da formação docente.

A Educação Infantil possui objetivos próprios, diferentes de outras etapas da Educação Básica. A proposta pedagógica deve ser mediada por uma práxis que atenda às características, potencialidades e especificidades da criança. Assim, condições adequadas proporcionarão desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, intelectual e, sobretudo, bem-estar.

É no contato com o outro, adulto ou criança, que a experiência dialética construída na relação proporciona conhecimento para aquisição dos saberes da infância. Nesse sentido, a Educação Infantil é um espaço valioso e de direito da criança e de sua família. Assim, um oportuno questionamento é recorrente nessa etapa de ensino: a forma como os professores estabelecem sua práxis, a qual advém da sua formação profissional, seja ela inicial ou permanente.

A história da Educação Infantil no Brasil mostra que o seu início foi tomado pelo caráter assistencialista, o qual perdura até hoje nas discussões sobre a infância. Junto ao caráter assistencial, a relação cuidar e educar também envolveu a formação de docentes responsáveis pelo ensino de crianças entre 0 e 5 anos de idade, faixa etária própria dessa

etapa. Em virtude disso, o percurso aqui realizado foi desafiador e complexo, embebido pelo vasto contexto social, histórico, político e educacional da movimentação da infância.

As dificuldades e necessidades formativas são muitas, pois a demanda do professor da Educação Infantil é ampla. Contudo, a formação do professor é colocada ainda como objeto central para sanar as problemáticas da infância nas instituições de ensino.

A construção desvalorizada do profissional desse nível de ensino é oriunda das concepções de infância e criança, construídas pela sociedade. Hoje, a criança é um sujeito de direitos, sujeito cultural que, para ser ensinada nas instituições de ensino, precisa de um profissional com formação específica e que saiba exercer tal atividade em meio à valorização da infância.

As propostas formativas realizadas, distantes da realidade escolar, não contribuem para a profissionalização docente e mudança no curso de Pedagogia, constituindo-se em processos morosos. As grandes contribuições e descobertas para a infância, além da forma como a Educação Infantil vem sendo tratada nos últimos anos, ainda que de maneira insuficiente, favorecem a elaboração de pressupostos formativos para os professores de crianças pequenas.

Finalmente, é preciso entender o educador como ser social, tanto ele próprio como a sociedade, pois, assim, a formação auxiliará para que o profissional possa intervir na mudança da sociedade atual com ações pautadas no contexto educativo no qual está imerso. Na formação inicial e permanente não está a solução para todos os problemas educacionais, contudo, a falta de cultura formativa nas instituições e o modelo aplicacionista têm dificultado a atuação dos docentes.

Tais incitações são desafiadoras!

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. Panorama das políticas de educação infantil no Brasil. Brasília, DF: UNESCO, 2018.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ARCE, A. Friedrich Fröebel a pedagogia dos jardins-de-infância. *In*: Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio-ago. 2002.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.

ANPED. Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica. ANPED, 9 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 10 jan. 2020.

BARBOSA. J. R. A; SILVA, S. A. R. da. Políticas de formação de professores para a educação profissional: trajetórias e desafio. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n.10, p. 17580-17593, outubro. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf> Acesso em: 06 jun. 2019.



CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. *In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Interamericano Del Niño, 2009.*

FELIPPI, G; ITAQUI, L. G. Transformações dos Laços Vinculares na Família: Uma Perspectiva Psicanalítica. *Pensando Famílias, São Paulo, v. 19, p. 105-113, maio/jun. 2015.*

FRANCO, K. R.; AMORIM, F. L. A. de. Coordenação Pedagógica das escolas campesinas da Rede Estadual: assessoria itinerante. *In: SILVA, I. M. da; OLIVEIRA, E.*

*A. M.; VIEIRA, A.B. et al. (Orgs.). Práticas Pedagógicas de Coordenação Pedagógica na escola pública. Curitiba, PR: Appris, 2017.*

FRAZÃO, M. das D.C. Orientações para creches no Brasil: O Programa “Primeiro, a Criança”. *In: MELO, J. C de; CHAHINI, T. H. C (Orgs). Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil. São Luís, MA: EDUFMA, 2015.*

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 31.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KRAMER, S. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? *In: \_\_\_\_\_ (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.*

MARQUES, M. O. A educação do profissional da educação. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. *In: APPLE, M. Repensando ideologia e Currículo. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.*

PERDIGÃO, M. G da. A trajetória do cuidado e educação das crianças pequenas. *In: MELO, J. C de; CHAHINI, T. H. C (Orgs.). Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil. São Luís, MA: EDUFMA, 2015.*

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Tradução de Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. (Orgs.). Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

RIBEIRO, A.; OLIVEIRA, J.; SIMÕES, L. R.; CÔCO, V. A infância no contexto da educação infantil. Revista FACEVV, n. 4, p. 4-11, 2010.

ROUDINESCO, E. A família em desordem. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.

SARAT, M. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. *In*: SARAT, M. (org.). Fundamentos filosóficos da educação infantil. 2. ed. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.