



Early Childhood Education: Aspects of the Process of Professionalization and Teacher Valorization in Brazil

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos and
Jaime Farias Dresch

EasyChair preprints are intended for rapid
dissemination of research results and are
integrated with the rest of EasyChair.

July 25, 2020

Educação Infantil: aspectos do processo de profissionalização e valorização docente no Brasil

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos¹, Jaime Farias Dresch²
vivianerosantos@uniplaclages.edu.br, prof.jaime@uniplaclages.edu.br

¹ *Rede de ensino municipal de Lages/SC, Brasil*

² *Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Brasil*

Educação Infantil: aspectos do processo de profissionalização e valorização docente no Brasil

Resumo: Este artigo está inserido nas discussões do eixo “Práticas educativas e supervisão pedagógica” e propõe um estudo acerca da educação infantil como área de atuação e de constituição da identidade profissional, a partir de discursos que se tornaram legítimos no cenário da reforma política educacional de cunho neoliberal, no decorrer da década de 1990. A história da constituição da educação infantil e a valorização destes profissionais ocorreu por meio de um processo de profissionalização, que buscou a qualificação profissional dos professores responsáveis pela educação e o cuidado das crianças com idade entre 0 a 6 anos. O estudo teórico seguiu a abordagem qualitativa, constituiu-se por meio da revisão de literatura, que possibilitou a contextualização teórica sobre a temática, fundamentada nos autores: Bujes (2002), Ceron, Santos e Dresch (2019), Costa, Santos e Dresch (2018), Kramer (2011), Kuhlmann Júnior (1998), Sartor, Grosch e Dresch (2020) entre outros. A análise é constituída com base em uma leitura pós-estruturalista, dos acontecimentos direcionados a problematização das necessidades por formação docente e seus efeitos sobre o processo de profissionalização do magistério destinado ao atendimento da educação infantil. Principalmente no que diz respeito ao processo de qualificação destes profissionais, ao impor desafios e ressignificação as suas práticas, ao considerar as singularidades da educação infantil, a partir do pressuposto da impossibilidade de se dissociar o cuidar e o educar.

Palavras-Chave: Educação Infantil, formação inicial de professores, políticas educacionais, direito à educação.

Early Childhood Education: aspects of the process of professionalization and teacher valorization in Brazil

Abstract: This article is inserted in the discussions of the “Educational practices and pedagogical supervision” axis and proposes a study about early childhood education as an area of activity and constitution of professional identity, based on speeches that became legitimate in the scenario of educational political reform. neoliberal, in the course of the 1990s. The history of the constitution of early childhood education and the valorization of these professionals occurred through a professionalization process, which sought the professional qualification of teachers responsible for the education and care of children aged 0 to 6 years. The theoretical study followed the qualitative approach, constituted

through the literature review, which allowed the theoretical contextualization on the theme, based on the authors: Bujes (2002), Ceron, Santos and Dresch (2019), Costa, Santos and Dresch (2018), Kramer (2011), Kuhlmann Júnior (1998), Sartor, Grosch and Dresch (2020) among others. The analysis is based on a post-structuralist reading of the events aimed at problematizing the needs for teacher training and its effects on the process of professionalization of the teaching profession aimed at attending early childhood education. Especially with regard to the qualification process of these professionals, when imposing challenges and reframing their practices, when considering the singularities of early childhood education, based on the assumption of the impossibility of dissociating care and education.

Keywords: Early childhood education, initial teachers education, educational policies, right to education.

1 Introdução

A análise aqui proposta toma como base uma leitura da realidade direcionada a problematizar as demandas por formação docente e seus efeitos sobre a profissionalização do magistério para educação infantil, apresentando um panorama dos efeitos políticos e culturais na constituição deste nível de ensino e suas especificidades. Busca-se identificar em meio ao discurso que sustentou as políticas de qualificação da prática docente, que normatizam esta etapa da Educação Básica brasileira.

A partir do período inicial do processo redemocratização do Brasil, marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (CRFB) no ano de 1988, ocorreram relevantes avanços no que tange a educação e a sua legitimação como direito da criança de zero a seis anos de idade. A CRFB definiu no Art. 208, inciso IV que IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” seria um dos deveres do Estado em relação à educação. Ainda que o texto original da CRFB deixasse esta faixa etária excluída da escolaridade obrigatória, a garantia acabou produzindo efeitos, especialmente o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças. Mello e Sudbrack (2019) mencionam que os princípios constitucionais serviram como base para um conjunto de leis e normas que vieram no sentido de defender os direitos da população à educação.

Tendo em vista este contexto, podemos evidenciar que o magistério em especial na educação infantil no Brasil, se constituiu com foco na figura feminina e na ausência de formação profissional. Diante deste cenário de desvalorização dos profissionais da educação infantil, o exercício da prática docente, buscou-se traçar um breve panorama dos efeitos dos discursos históricos, políticos e culturais, na constituição do processo de profissionalização do magistério e suas especificidades, para esta etapa da Educação Básica.

2 Aspectos relacionados à valorização profissional na Educação Infantil

Na década de 1930, as mudanças ocorridas no âmbito, político, econômico e cultural do país produziram discursos, que geraram efeitos nas questões voltadas às políticas educacionais, despertando certo interesse do Estado e de algumas instituições privadas. Neste aspecto, os discursos do Estado sobre a educação estavam articulados a assistência social e médica da criança, e ao desenvolvimento do país.

Conforme Kramer (2011) apenas a partir da década de 1970, o Estado demonstrou alguma forma de interesse sobre a educação infantil, confiando à pré-escola, a responsabilidade de minimizar as dificuldades ligadas ao processo de desenvolvimento, em especial ao rendimento dos alunos do 1º grau, como a elevação da repetência.

Diante disso, as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas, filhas(os) das operárias que trabalhavam nas fábricas, por isso, as instituições funcionavam junto no mesmo espaço destas fábricas. Sendo esta, uma forma, de atender a “[...] necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 85). Com isso, tais instituições [segundo o autor](#), buscavam garantir a assistência principalmente, por meio do cuidado, alimentação e higiene destas crianças para que suas mães pudessem trabalhar para garantir o sustento ou melhoria da qualidade de vida das famílias.

A partir do processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980 com a promulgação da CRFB/88, houve a sua legitimação como direito da criança e das famílias, com a expansão da oferta de vagas destinadas ao atendimento de crianças de [zero a seis](#) anos nos sistemas de ensino.

[Este estudo busca articular o processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e o processo de profissionalização do magistério público brasileiro](#). Neste contexto, é possível destacar os marcos normativos como: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que balizaram a reforma da educação.

Aborda-se a constituição da educação infantil em articulação com a [profissionalização do magistério](#) para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, enfatizando o reconhecimento da educação da infância como um direito e a emergência do discurso da valorização do magistério voltado à qualificação do atendimento das crianças nesta etapa de desenvolvimento.

Neste aspecto, é possível concluir que a garantia do direito à educação de crianças pequenas pelo reconhecimento da educação infantil como uma das etapas da educação básica contribuiu para a legitimação das demandas sociais por formação e qualificação profissional, bem como para a regulamentação e valorização da carreira do magistério infantil. Isto representou uma ruptura na história da escolarização de crianças de zero a seis anos, produzindo a deslegitimação do discurso outrora hegemônico, que sustentava o atendimento centrado nos cuidados com a saúde e no assistencialismo.

Percebeu-se que apenas nas últimas décadas foram intensificados os estudos que buscam fortalecer o discurso da valorização do magistério, buscando apontar estratégias para sua efetivação e objetivando a qualificação da formação docente e do atendimento à infância no Brasil.

[Em meio à reforma da educação, nos anos 90, a Educação Infantil foi reconhecida como sendo a primeira etapa da Educação Básica, na LDB \(Brasil, 1996\)](#). Entretanto, esse reconhecimento está interligado às decorrências históricas e políticas, [em especial a aprovação de normas legais direcionadas a atender os direitos das crianças e adolescentes, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente \(Brasil, 1990\), aprovado em 1990 e que se constituiu como um marco na formulação de políticas, afetando positivamente na garantia de acesso à Educação Infantil](#).

A educação infantil começa a integrar um projeto educacional, deixando de ser apenas assistencialista, no entanto, esta mudança, resultou em um contraditório processo, devido à “[...] ambiguidade das propostas, desde a origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 202). Ambígua, visto que para Kuhlmann Jr. (1998), o predomínio da educação infantil assistencialista apresenta uma concepção preconceituosa com relação à população que vive em condições de vulnerabilidade, devido à falta de comprometimento com a qualidade do serviço prestado.

Consequentemente, o atendimento educacional à “[...] criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio, de repasse das escavadas verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 202). De acordo com o autor, este descaso acabou por atribuir certa normalidade à falta de qualidade no atendimento a estas crianças. Entretanto, esta situação contribuiu para o uso político e religioso das instituições destinadas a prestar tal atendimento.

Com isso, ao tratar as crianças como sujeitos de direitos e não apenas com interesses políticos, a CRFB/88, pode ser considerada com um marco legal fundamental para a educação infantil. Visto que, a instituição “[...] creche funciona com o dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se auto-promover, para dar prestígio a políticos, para a doutrinação [...]” (Kuhlmann Jr, 1998, 202), contrapondo os direitos definidos pela CRFB/88.

Portanto, o discurso que prima pela defesa da educação infantil precisa ser pensada e articulada com a proteção integral sugerida por Kuhlmann Jr. (1998). Entretanto, tal discurso levou à possibilidade de atendimento das crianças em instituições educacionais e não apenas voltadas ao assistencialismo. Nesta perspectiva, o discurso pensado em um contexto histórico da educação infantil, em defesa destas instituições, a articulação com a proteção, possibilitou o atendimento das crianças em instituições educacionais, sem o caráter assistencialista. Em consequência, este caráter assistencialista acabou fomentando uma espécie de movimento que delegou a educação, até então de responsabilidade da família, à escola, uma vez que as famílias, de classes distintas, esperam que a instituição de educação infantil venha a suprir as dificuldades enfrentadas pelos pais para garantir plenamente os direitos das crianças.

Na história da educação brasileira, é possível perceber diversas movimentações da sociedade, no sentido de buscar a valorização do magistério, principalmente, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Com ela, houve mais visibilidade para as causas do magistério, pois esta definiu princípios legais para a condução da carreira profissional do magistério em âmbito nacional, o que inflamou os debates a respeito da garantia dos direitos conquistados, inclusive para garantir a dignidade profissional do magistério.

A CRFB/88, com a definição dos direitos aos cidadãos brasileiros, reconhece o acesso à pré-escola ou creche às crianças pequenas, antes invisíveis para o Estado. Por conseguinte, a CRFB/88 em seu artigo 208, no inciso IV, institui como dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola para crianças até cinco anos de idade (Brasil, 1988), com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (Brasil, 2006b), colocando a educação infantil como um direito da criança, uma escolha da família e um dever do Estado. Em consequência disso, a educação destas crianças, deixa

de ser considerada como um direito da mãe trabalhadora e passa ser um direito da criança.

É importante ressaltar que a idade de atendimento das crianças na educação infantil, foi alterado de seis para cinco anos, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 2006. A partir da homologação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro do ano de 2006, o texto da LDB/96, foi alterado no que dispõe sobre o tempo de duração do ensino fundamental, que passou a ser de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, reduzindo a educação infantil em um ano e aumentando o ensino fundamental em um ano.

O artigo 211 da CRFB/88 determina a responsabilidade dos municípios pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, entretanto este também assegura que a União, os Estado e os municípios irão atuar de forma colaborativa para garantir a universalização do ensino obrigatório, conforme definido no artigo 208.

Neste sentido, a distinção das instituições para atendimento das crianças na educação infantil, como dever do Estado, anunciada na CRFB/88, era ambicionada pela sociedade já na década de 70, buscando-se, por meio de luta, a “[...] implantação de creches e pré-escolas que respeitam os direitos das crianças e das famílias” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 197).

Portanto, a instituição destinada ao atendimento das crianças na educação infantil era denominada por algum tempo pelo termo creche, a qual, “[...] passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 204).

Kuhlmann Jr. (1998) destaca a relevância do reconhecimento da educação na infância, pois é uma maneira de distinção das instituições dedicadas ao atendimento da educação infantil como um dos deveres do Estado, com a educação. Dever este previsto na CRFB/88, uma conquista dos movimentos que ao final da década de 1970, se engajaram nas lutas pela implantação de creches e pré-escolas, instituições que respeitem “[...] os direitos das crianças e das famílias” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 197).

Ao refletir sobre o reconhecimento da criança pequena e o acesso à educação em creches e pré-escolas, previsto pela CRFB/88 que reconheceu este como direito das crianças pequenas. “Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (Cerisara, 1999, p. 14).

A Lei nº 8.069, de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representa uma conquista da mobilização popular, apoiada por distintos seguimentos da sociedade. O ECA, no artigo 54, inciso IV, reforça o dever do Estado com a educação infantil. Esta lei colaborou com a constituição e fiscalização de políticas destinadas à infância, buscando ampliar a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

No ano de 1992, aconteceu o movimento para o Compromisso Nacional de Educação para Todos. Em consequência, em 1994, durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorreu sua efetivação, por meio do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Este Pacto apresentou como princípio a implantação de políticas educacionais voltadas à valorização do magistério, pois defendia a relação entre a qualidade da Educação Básica e o processo de profissionalização do magistério.

Logo, a profissionalização do magistério, conforme explicitado no documento, é um processo que abrange o reconhecimento, pela sociedade, da relevância política, social, cultural e econômica do professor. Por meio desse Pacto, a perspectiva está vinculada à “[...] elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores” (Brasil, 1994, p. 2).

De modo geral, segundo Custódio (2011), o documento do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação apresentou metas para a formação inicial dos professores que exerciam sua prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma progressiva, preferencialmente em nível superior. Porém, também sinalizou a necessidade de revisão dos programas de formação dos docentes e dos cursos de pós-graduação para o magistério. Este documento também apontou a revisão dos estatutos e planos de carreira, no intuito de valorizar a formação inicial, continuada, e o desempenho profissional. O documento também orientou o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os professores habilitados, ao menos para os profissionais com nível médio que estivessem no exercício de atividade educacional. A melhoria das condições de trabalho dos docentes também foi uma recomendação do documento, incluindo as condições materiais das instituições de educação e a assistência técnico-científica aos professores. Entre as melhorias, é possível salientar o aperfeiçoamento dos processos de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional, buscando garantir condições de trabalho de forma mais democrática (Custódio, 2011).

Outro aspecto contido na Constituição, relacionado a uma política de valorização do magistério, no sentido de assegurar as conquistas sociais presentes na Constituição Federal, foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, conforme a redação dada pela Emenda constitucional nº 59, de 2009. O PNE foi elaborado com o intuito de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração para definir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias; bem como para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, aprovada em 1996, esta estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, de forma complementar à atuação da família e da comunidade. A educação infantil foi definida conforme a LDB, como a primeira etapa da educação básica e atende às crianças de zero a seis anos, e as de zero a três anos são atendidas nas creches e as de quatro a seis anos nas pré-escolas (Brasil, 1996).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passam a definir a criança como “[...] sujeito histórico 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, 2010, p. 12).

Dentre as mudanças ocorridas em consequência das políticas para a educação brasileira, podemos destacar como as mais expressivas relacionadas à educação infantil, as estabelecidas na LDB/96. A qual, defende em seu artigo 29, “[...] o desenvolvimento

integral das crianças até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Neste sentido, os direitos educacionais, recomendados pela CRFB/88 e pelo ECA/90, serviram de base para uma legislação específica destinada à educação brasileira, tendo em vista a qualidade e a valorização do trabalho oferecido nas creches e pré-escolas, aproximando o cuidar e o educar. O artigo 21 da LDB/96 reafirma que a educação infantil integra o sistema de ensino, admitindo o trabalho desenvolvido por meio da relação entre o educar e o cuidar nestas instituições. Para Cerisara (1999), a insistência na sustentação destes termos se justifica pela trajetória das creches e pré-escolas no Brasil e pela análise das instituições e relações instituídas com a família e escola, permitindo uma percepção de defesa da função pedagógica no sentido de valorização de atividades vinculadas ao ensino. Logo, essa interpretação reducionista do pedagógico acarretou às creches e pré-escolas a desvalorização das “[...] atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas” (Cerisara, 1999, p. 12).

Além disso, a LDB/96 estabelece, em seu artigo 89, que a educação infantil seja parte do sistema municipal ou estadual, definindo o prazo de três anos, a partir de sua publicação, para esta adequação. Também, no seu artigo 62, a LDB dispõe a respeito da formação profissional do magistério para o atendimento nas crianças na educação infantil. Ainda segundo a LDB/96 a formação dos docentes da educação básica, dar-se-á em nível superior, por meio de cursos de licenciatura e graduação plena, nas universidades e institutos de educação superior, reconhecida enquanto formação mínima ao exercício do magistério pertinente a etapa da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, ofertada em nível médio pela modalidade normal. Segundo a LDB/96 a formação dos profissionais da educação, para atuar da Educação básica, será em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, ofertados nas universidades e nos denominados institutos superiores de educação. Desta forma, passou a ser admitida como formação mínima tal formação para atuação no magistério na etapa da educação infantil e no ensino fundamental, abarcando os anos iniciais e os anos finais e o ensino médio na modalidade normal.

O discurso de reconhecimento profissional apresentado pela LDB/96 aumentou a responsabilidade com relação à garantia da qualidade e do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Conforme o documento, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Campos e Rosenberg (2009) destacam que as pessoas que trabalham em “[...] creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (Campos & Rosenberg, 2009, p. 33).

A LDB/96 concebe a formação, como uma forma de valorização da carreira das professoras de educação infantil (Brasil, 1998). Portanto, é possível considerar que a formação inicial destes profissionais da educação infantil, de acordo com Costa, Santos e Dresch (2018) como forma de valorização de sua prática educacional, voltada ao cuidado e a educação sistematizada das crianças de zero a seis anos de idade. Neste sentido, com base na literatura é possível perceber problematizações sobre o pensamento retrogrado de que “[...] quanto menor a criança, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação para atendê-la” (Costa, Santos, & Dresch, 2018, p. 1201).

A partir das décadas de 1980 e 1990, de acordo com Conceição & Bertoni (2017) surgiu um movimento que envolveu as diferentes esferas da sociedade brasileira, em defesa desta etapa da educação e pela sua valorização. O que gerou efeitos positivos e resultou em materialização na legislação educacional no que diz respeito à educação infantil.

Assim, a educação, pensada na perspectiva de atendimentos das crianças de zero a seis anos, apenas nas últimas décadas, intensificou as mobilizações em prol do direito a este atendimento, com qualidade e com reconhecimento profissional dos professores de educação infantil, a partir da LDB/96. Isso porque a LDB, segundo Costa, Santos e Dresch (2018), designou o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, possibilitando um novo olhar para esta faixa etária e para a formação dos profissionais da educação infantil, visando à qualidade do atendimento às crianças e a valorização dos profissionais.

Conforme Ceron, Santos e Dresch (2017) os discursos presentes nas políticas públicas educacionais contribuem com a constituição dos saberes e das práticas dos profissionais da Educação Infantil, enfatizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, a qual apresenta a perspectiva que constitui os sujeitos infantis. Para os autores, o discurso reconhece a Educação Infantil como um direito da criança tem força a partir da Constituição Federal de 1988.

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009) assegura a obrigatoriedade de ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, contemplam crianças na faixa etária de zero a cinco anos, assim como, aspectos que norteiam a prática docente.

A Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera o texto da LDB de 1996, no sentido de tornar obrigatórias as matrículas das crianças de quatro e cinco anos. O Plano Nacional da Educação, de 2014 instituiu 20 metas a serem atingidas até 2024. Destas, quatro referem-se à construção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Mello & Sudbrack, 2019).

Neste sentido, a BNCC (2017) tem com objetivo normatizar por meio de suas recomendações a elaboração dos documentos curriculares estaduais e municipais. Portanto, para esse processo da elaboração curricular, a BNCC, apresenta a delimitação de conhecimentos essenciais para todas as etapas da Educação Básica. Na primeira etapa da Educação Básica a educação infantil, segundo Ceron, Santos e Dresch (2017) esta apresenta seis direitos de aprendizagem contemplando cinco campos de experiências, os quais devem ser garantidos a esta etapa. Os autores ainda destacam que a ideia de Base seria buscar estabelecer uma diretriz norteadora e não um currículo, ou seja, não se refere a algo pronto e acabado a ser seguido e aplicado, mas que este deve considerar os diferentes contextos e realidades garantindo assim o respeito às diferentes especificidades.

Marques, Pegoraro e Silva (2019), salientam que as mudanças a partir da BNCC/17 não são suficientes para as mudanças necessárias na educação destinada ao atendimento da infância. Pois segundo os autores são necessárias políticas educacionais que garantam investimentos nesta etapa incluindo os espaços, materiais adequados a esta faixa etária, bem como na formação de professores em acordo com as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade.

A BNCC (2017) nos apresenta uma forma conservadora de condução da educação, seguindo recomendações dos organismos internacionais, visto que, este demonstra em seu texto interesses voltados para a economia de mercado, com isso, o discurso de qualificação, produz efeitos sobre essa e a formação dos sujeitos, destinadas a mão de obra de massa para o mercado de trabalho.

Neste aspecto, é possível perceber, segundo Sartor, Grosch e Dresch (2020), os vestígios das influências dos organismos internacionais no processo de constituição das políticas públicas educacionais brasileiras de formação inicial e continuada. Para os autores no decorrer da história, a formação inicial dos professores buscou qualificar estes profissionais para o desempenho de suas atividades, para atender a demanda nos diferentes momentos históricos.

Atribuir “[...] destaque aos interesses de grupos privatizantes, acarretando riscos à liberdade e autonomia dos professores” (Mello & Sudbrack, 2019, p. 13-14). Conforme os autores é possível perceber algumas contradições entre o que propõe a legislação à Educação Infantil e as práticas desenvolvidas. Com isso, para as autoras, analisarão problematizar essas contradições, novas pesquisas surgem com propostas de mudanças educacionais.

Neste contexto, a garantia dos direitos educacionais das crianças atendidas na educação infantil tornou-se indispensável às discussões de âmbito político, e das propostas pedagógicas que [atendam este etapa da educação básica](#) (Mello & Sudbrack, 2019). E com isso, a constituição das subjetividades e de que modo estas tecnologias da subjetividade têm atuado na constituição dos sujeitos (Bujes, 2002). A autora destaca que a relação em que o sujeito estabelece com ele próprio está ligada às tecnologias do eu, ou seja, por meio de dispositivos, os sujeitos estabelecem suas ações e seus saberes, que articulados em relações de saber e de poder que fabricam as condutas e as suas formas de viver.

Esta premissa nos permite pensar sobre como os documentos norteadores da educação brasileira possibilitam a constituição das subjetividades dos sujeitos ao estabelecer comportamentos e conhecimentos – cultura - mínimos a Educação Básica. Neste sentido, as tecnologias do eu instituem o que as crianças necessitam para serem aceitas na sociedade, e às práticas indispensáveis para que professores(as) desenvolvam com às crianças para garantir o seu desenvolvimento e aprendizado.

A Educação Infantil segundo Marchiori e Silva (2015) possui especificidades que precisam ser consideradas durante a rotina cotidiana das creches e pré-escolas, para as autoras, é importante considerar que a formação de professores poderia atender as necessidades e especificidades desta etapa da educação básica.

Segundo Costa, Santos e Dresch (2018) uma das especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas se dá acerca do cuidado, e que a criança nessa faixa etária de [zero a seis](#) anos, necessita de atenção especial ao trabalho com bebês. Desta forma, os [Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil](#), autorizam apenas a contratação, nas instituições destinadas ao atendimento da Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores, e estes devem ter a formação mínima exigida. Estas instituições precisam promover o processo de admissão dos profissionais habilitados, na rede de ensino pública apenas, por meio, de concursos (Brasil, 2006a).

Para Silva (2011), a oferta de vagas na educação infantil de qualidade está articulada “[...] à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho” (Silva, 2011, p. 379). Diante disso, surge um novo perfil profissional “[...] adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. [...] O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção” (Campos, 2008, p. 128).

É possível constatar de acordo com Costa, Santos e Dresch (2018) que o processo de formação inicial dos profissionais da educação infantil e a valorização em relação a sua prática são voltados à educação e ao cuidado de crianças na faixa etária de zero a seis anos. E que esta formação inicial sendo problematizada nas últimas décadas, rompendo com o pensamento ultrapassado sobre quanto menor a criança, menor a necessidade de formação qualificada para atendê-la.

3 Considerações finais

A educação destinada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, começou a ser pensada e desenvolvida na sociedade brasileira acerca do assistencialismo. E apenas com a promulgação da CRFB/88, o atendimento as crianças pequenas foi reconhecido, e somente na década de 1990, com a inclusão desta faixa etária como primeira etapa da Educação Básica, pode-se perceber a intensificação das mobilizações pelo reconhecimento e valorização destes profissionais, rompendo com a visão voltada apenas a assistência social e ao cuidado destas crianças.

A partir implantação da LDB, no ano de 1996, com a instituição da educação infantil na Educação Básica, surgiu um novo olhar sobre a mesma, em especial sobre a formação inicial destes profissionais que exercem sua prática com essa faixa etária.

Neste contexto, a criança com idade entre zero e seis anos, passou a ter o direito à educação reconhecida, e esta mesma lei passa a dar visibilidade a este profissional do magistério, por meio da legitimação do seu processo de profissionalização – formação. Desta forma, ao percorrer de forma breve os documentos que simbolizam os marcos históricos, referentes ao processo de constituição da educação infantil brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017. Frente a isso, no decorrer da pesquisa surgiram inúmeras inquietações em relação às formas de conduta destinadas ao desenvolvimento da infância.

Portanto, é preciso considerar que na educação infantil há diferenças, visto que o perfil inicial dos profissionais para o atendimento destas crianças nas creches e pré-escolas, no passado foi constituído e vinculado por muito tempo à ausência de exigências formativas. Isso se deu em consequência ao atendimento a educação infantil ter iniciado como uma medida paliativa voltada ao assistencialismo das crianças pequenas. Entretanto, a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da LDB/96, representou uma considerável mudança no âmbito político educacional e, desde então, a educação infantil vem resistindo e lutando pelo seu processo de formação e em busca da valorização profissional.

Nesse aspecto, a meta, proposta pela LDB/96, acerca da formação inicial dos professores estabelecendo como mínimo exigido para o ingresso na profissão o ensino superior constitui um grande desafio histórico, em especial aos profissionais da educação infantil. Visto que, os vestígios históricos que constituem a trama da

profissionalização do magistério, nos mostram um vasto período de profissionais dedicados sem qualquer forma de qualificação.

Com isso, os cursos de formação inicial de professores, em especial de Pedagogia, tiveram que se reinventar para possibilitar uma formação aos profissionais da educação infantil adequada as suas necessidades a partir do pressuposto de indissociabilidade das práticas entre cuidar e o educar.

A articulação entre o cuidar e o educar, no processo de desenvolvimento das crianças entre **zero e seis** anos, se apresentam como elementos fundamentais **para a constituição da** educação infantil brasileira, rompendo os limites do assistencialismo, respeitando e valorizando as especificidades desta etapa da vida da criança. E com base nestas especificidades, se constituem relações, e a partir destas relações em meio a resistências que se constituem saberes, incluindo os saberes pertinentes aos docentes.

3 Referências

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil (2006a). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (v. 2). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>

Brasil (2006b). *Emenda Constitucional nº 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 das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

Brasil (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Bujes, M. I. E. (2002). A invenção do eu infantil: Dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 17-39. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>

Campos, M. M. (1994). Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (pp. 32-42). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Extraído de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>

Campos, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. *Retratos da Escola*, 2(2-3), 121-131. doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.130>

Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: Por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, 17(Especial), 11-21. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>

Ceron, I. N., Santos, V. L. C. R., & Dresch, J. F. (2019). Políticas da Educação Infantil: Relações de saber e poder e constituição de subjetividades na infância. In F. B. Ramos, J. P. B. Silveira, M. C. Bernardi, & R. R. A. Maciel (Orgs.), *Anais do Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s)* (pp. 140-145). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Extraído de <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-congresso-educar-infancia.pdf>

Costa, L. P. A., Santos, V. L. C. R., & Dresch, J. F. (2018). Contexto histórico do direito à educação infantil e da formação profissional docente. In I. C. F. Andrade, & M. P. Arruda (Orgs.), *Anais do Edupala II: Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina: "Formação de Formadores"* (pp. 1195-1203). Lages: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense. Extraído de <https://edupala.com.br/downloads/anais2018.pdf>

Conceição, C. M. C., Bertoni, M. (2017). Profissão docente na educação infantil: Uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. *Temas & Matizes*, 11(21), 64-84. Extraído de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/18312>

Kramer, S. (2011). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce* (9. ed.). São Paulo: Cortez.

Kuhlmann Jr, M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Marchiori, A. F., & Silva, A. G. C. (2015). Currículos compartilhados em um CMEI da rede municipal de Vitória: Educação Física, Arte, Música e Alfabetização. *Revista Zero-a-seis*, 17(31), 129-148. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p129>

Marques, C., Pegoraro, L., & Silva, E. T. (2019). Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Movimentos legais e políticos na Educação Infantil. *Revista Linhas*, 20(42), 255-280. doi: <https://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019255>

Mello, A. P. B., & Sudbrack, E. M. (2019). Caminhos da educação infantil: Da Constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, e019031. doi: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>

Rosemberg, F. (2009). A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In M. M. Campos, & F. Rosemberg. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (6. ed.). Brasília: Ministério da Educação. Extraído de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

Sartor, A. P. B., Grosch, M. S., & Dresch, J. F. (2020). Percepção dos professores formadores a partir da materialização das políticas públicas de formação continuada – PROFA e Pró-Letramento na rede municipal de ensino de Lages (2002-2012). *International Journal of Development Research*, 10(4), 35315-35319. doi: <https://doi.org/10.37118/ijdr.18632.04.2020>

Silva, A. F. S. (2011). Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. *Retratos da Escola*, 5(9), 371-383. doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i9.19>