

## **A formação de professores para Educação Infantil em Boa Vista:** a política municipal e o papel da Universidade Federal de Roraima

**Primary School Teachers' Education in Boa Vista:** municipal policy and  
the role of Federal University of Roraima

Ana Claudia Paula do Carmo<sup>1</sup>  
Michelle de Freitas Bissoli<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo enfoca os resultados da Dissertação de Mestrado intitulada “A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de Boa Vista/RR”, defendida na Universidade do Amazonas – UFAM, no ano de 2009. As reflexões que aqui fazemos advêm, pois, de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo foi conhecer os princípios que regem o atendimento à criança pequena realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR, a partir da documentação relativa à Educação Infantil e das exigências legais em âmbito nacional e considerando a formação dos professores que atuam neste nível de ensino. Aborda a formação de professores de educação infantil, considerando o significado social e profissional de ser professor de creches e pré-escolas. Buscamos, a partir deste trabalho, compreender e caracterizar o papel da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil e identificar desafios e possibilidades para essa formação, já que esta instituição constitui o principal lócus da formação de pedagogos no município.

**Palavras-chave:** Formação de professores de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. Universidade Federal de Roraima.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação – UFAM. Professora do Centro de Educação – CEDUC – UFRR. E-mail: [acdocarmo@yahoo.com.br](mailto:acdocarmo@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM. E-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

This article focuses on the results of a Master's thesis entitled "*Teachers Training for Children's Education before the Legal Developments and Policy on Early Childhood in Boa Vista City*" which was presented at Federal University in Amazonas State (UFAM) in 2009. The observations we have made here come from literature and documentary research whose goal was to know the principles governing early childhood care. It was implemented by the Municipal Department of Education in Boa Vista City from the documentation relating to Children's Education as well as statutory requirements at national level by taking into account teachers training at this level. Also, it focuses on teachers training in Children's Education, with regards to the professional and social importance of being a day care center or a pre-school teacher. From those efforts, one tries not only to understand and characterize the role of Federal University in Roraima State in the process of teachers training in Children's Education, but also to identify challenges and possibilities for such a training because this institution constitutes the main locus of educationalists training in the neighborhood.

**Keywords:** Teachers Training in Children's Education. Municipal Department of Education in Boa Vista City. Federal University in Roraima State.

## Introdução

A pesquisa que aqui relatamos teve início em 2008 e foi desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas sob o título *A formação de professores de Educação Infantil frente aos avanços legais e a política de Educação Infantil no município de Boa Vista-RR*. Neste artigo, buscamos apresentar um excerto das discussões e análises presentes na dissertação, enfocando dados relativos à política municipal de Educação em Boa Vista e refletindo sobre o papel da Universidade Federal de Roraima no tocante à formação de professores para a Educação Infantil.

É importante ressaltar que os contatos com o setor de ensino e com a Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para obter informações e documentações pertinentes ao atendimento à Educação Infantil, assim como a dados

sobre o número de professores que atuavam com crianças pequenas e sobre a formação dos mesmos nos conduziram à seguinte realidade: até dezembro de 2009, o quantitativo de professores do município que atuavam na educação infantil era de 555 professores, 225 com formação em nível superior – professores esses com contratação temporária e tempo de contrato de um ano. Já os professores estatutários eram 318, com nível médio. Muitos desses professores estatutários estavam em processo de formação em nível superior, mas não havia um levantamento da situação real desse processo. Em Boa Vista, são 72 as escolas municipais. Dentre estas, 50 atendem crianças de quatro e cinco anos e 22 são Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe<sup>3</sup>, que atendem crianças de dois e três anos.

Em nossa exposição, apresentaremos, inicialmente, uma discussão acerca da formação de professores de educação infantil no Brasil, considerando o significado social e profissional de ser professor das creches e pré-escolas. Traremos, posteriormente, nossas reflexões sobre os documentos que têm direcionado as ações da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para a Educação Infantil. E, finalizando, enfocaremos o papel assumido pela Universidade Federal de Roraima em relação à formação de professores, uma vez que o curso de Pedagogia da citada universidade é espaço adequado e específico, ao nosso ver, para o desenvolvimento de um profissional que possa atuar efetivamente diante dos concretos problemas da vida social.

---

<sup>3</sup> Os prédios constituem-se de um salão, onde é integrada uma cozinha e o que seria uma sala, onde as crianças desenvolvem atividades e dormem; um banheiro pequeno; um pátio em forma de L, onde fica uma mesa de madeira grande com bancos, em altura adequada para atender às crianças e onde as mesmas fazem as refeições; possuindo, ainda, uma área externa ampla e, em algumas das Casas, bem arborizada. Porém não existem brinquedos, nem parquinho, onde as crianças possam realizar atividades ou brincar. Considerando a estrutura física que caracteriza as Casas Mãe, entendemos que há uma preocupação em manter o maior número possível de crianças no espaço, sem, no entanto, apresentar as devidas condições (de espaço, de material adequado e suficiente para a realização de atividades, e de pessoal) para o atendimento infantil. As Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe não possuem Projeto Político Pedagógico – PPP. Existe, porém, um Regimento Escolar que as designa Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe e que determina seus fins e objetivos, sua organização didática, seu regime escolar, sua organização administrativa, gestão escolar e disposições gerais.

## **2 A formação de professores de Educação Infantil no Brasil e o significado social e profissional de ser professor das creches e pré-escolas**

As mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, nas quais os avanços tecnológicos na comunicação e, principalmente, nas relações comerciais estabelecidas entre os países desenvolvidos acentuaram a agressiva atuação da ordem econômica, acarretaram a intensificação das desigualdades sociais, aumentando a exclusão dos países mais pobres. Tal situação provocou reações diversas por parte de organismos internacionais, que consideram o homem como parte intrínseca desse processo de grandes mudanças que estão ocorrendo no mundo. Nesse contexto, é de primordial importância a reflexão sobre o educar e o aprender.

A educação é um direito inalienável do homem, sendo a família o seu cerne e a responsável pela transmissão dos valores e das normas, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança em conjunção com o trabalho das escolas. É na infância que grande parte das informações adquiridas se processa e a escola pode promover ou não a aquisição do conhecimento mais elaborado pelo indivíduo — o conhecimento de base científica em oposição aos conhecimentos espontâneos, próprios do senso comum — o que depende diretamente da intencionalidade e sistematicidade do trabalho pedagógico nela desenvolvido.

Considerando as características peculiares da criança, faz-se necessária uma estrutura educacional apropriada e direcionada à mesma. Nesse sentido, a educação infantil necessita pautar-se em propostas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, a creche e a pré-escola devem oferecer à criança subsídios para que construa significados e cultura, em colaboração contínua com a família. E tudo isso demanda novos enfoques à formação de professores, essencialmente daqueles que trabalham com as crianças menores, cuja profissionalidade encontra-se, ainda, em processo de consolidação (CAMPOS, 2002).

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, a demanda relacionada à educação infantil tem crescido como consequência da urbanização e da participação da mulher no mercado de trabalho, o que levou a uma profunda modificação na organização e na estrutura da família. Devido à importância que hoje se dá à infância, existe uma maior exigência social para uma educação institucional que atenda adequadamente as crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural (DUARTE, 2001; MELLO, 2006), o trabalho pedagógico na idade infantil visa a possibilitar à criança avançar em seu desenvolvimento. Neste processo, a intervenção intencional do adulto que cuida e educa a criança na educação infantil tem uma importância fundamental: cabe a ele organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que possam contribuir para que os pequenos aprendam aqueles conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Para isso, é preciso reconhecer que a aprendizagem da criança se inicia bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história anterior a ser considerada. A partir das ideias de Vigotski, Mello esclarece

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador – pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial. (MELLO, 2006, p. 197).

A Teoria Histórico-Cultural considera o homem um ser histórico-social, que tem seu desenvolvimento atrelado às experiências sócio-históricas e que se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Assim, ao estudá-la, podemos modificar nossa forma de perceber o processo educativo

e compreendê-lo como intencional, visando ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

É importante conceber a criança como sujeito histórico e concreto, percebendo-a para além da uniformidade bio/psíquica à qual esteve ligada durante muito tempo (BISSOLI, 2008). Ao compreender a criança como um sujeito histórico e concreto, modificamos nossa forma de entender o trabalho do professor, que passa a atuar “[...] como co-construtor do currículo para a Educação Infantil, protagonizando, com a criança, um processo que envolve, também como atores, os pais e a comunidade” (BISSOLI, 2008, p. 5).

Nessa mudança de concepção a respeito do processo educativo, entendemos ser necessária a humanização e a valorização da criança. Isso implica entendê-la como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, amplia cada vez mais sua relação com o mundo, desenvolvendo suas qualidades especificamente humanas (VYGOTSKI, 2000).

O educador tem um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e sua ação como mediador impulsiona esse desenvolvimento e essa aprendizagem, dirigindo sua prática educativa a partir das características e experiências infantis.

Faz-se necessário, pois, que os conhecimentos que a criança já possui, a partir de seu cotidiano, de suas experiências pessoais, sejam valorizados. Afinal, como sabemos, a proximidade entre escola da infância e família é condição essencial para o cuidado e a educação de que a criança necessita para ter um desenvolvimento amplo e harmônico. Uma questão se coloca: que tipo de formação inicial e continuada os profissionais da Educação devem ter para garantir o máximo desenvolvimento das crianças?

A supervalorização do conhecimento advindo da prática do professor, do seu cotidiano, em detrimento de uma formação inicial fortemente fundamentada é preocupante. Se não se valoriza a formação de um profissional intelectualizado, que possua uma base teórica e prática sólida e fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos, pouco a experiência prática não refletida poderá crescer à efetiva compreensão do trabalho pedagógico e à intencionalidade que o caracteriza. Dessa forma, os documentos

oficiais precisam definir os critérios para a formação inicial com propostas que atendam as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando e valorizando o papel do professor como fundamental no processo educativo.

É fundamental, portanto, que a formação de profissionais para a educação infantil possibilite a ampliação cada vez mais intensa dos conhecimentos a respeito da educação de crianças de 0 a 5 anos e, para tanto, é imperativo que a bagagem filosófica, histórica, social e política faça parte do processo de formação docente, ao lado da inserção do estudante nas instituições educativas, lócus privilegiado de reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico, desde o início de sua formação. Neste sentido, a partir de uma formação consolidada e bem fundamentada, são conferidas, aos profissionais da educação, melhores condições para a realização de práticas pedagógicas permeadas por relações/interações que impulsionem o desenvolvimento humano na infância. Tal formação permite ao profissional perceber a criança como um ser histórico-cultural que estabelece relações, que explora espaços e objetos e que elabora explicações acerca de suas vivências (MELLO, 2007).

Sabemos que a criança, em seus primeiros anos de vida, aprende de forma diferente, específica. Disso decorre a necessidade de uma formação de professores que a contemple não como um sujeito universal, único e aistórico, mas como alguém que aprende nas relações significativas que estabelece com as outras pessoas (adultos e outras crianças) nas atividades que realiza. De acordo com Vigotski (MELLO, 2006), o meio social é fundamental para o processo de aprendizagem e o papel do adulto educador assume grande relevância na humanização da criança. O acesso a um ambiente educativo rico e estimulante permite à criança pequena aprender e essa condição não pode ser organizada de forma disciplinar.

Por tudo isso, a partir da valorização da infância e da compreensão da importância de um acompanhamento apropriado às reais necessidades infantis, é fundamental repensar a formação profissional daqueles que trabalham em creches e pré-escolas. As novas concepções propostas sobre o desenvolvimento infantil e a construção do saber sobre a criança acabam por exigir mudanças

na prática pedagógica e, conseqüentemente, despertam para uma urgente modificação na formação dos profissionais que trabalham com crianças de até cinco anos. Sendo assim, a função docente e a preparação de professores com perfis que estejam adequados às características e particularidades da educação infantil são temas que necessariamente precisam estar presentes nas discussões de reformulação dos cursos de formação de professores, bem como nos processos de formação continuada.

Segundo Bissoli (2008, p. 3) “[...] a formação de profissionais preparados para o trabalho pedagógico específico exigido pela criança pequena [...] ainda está aquém do que requerem os critérios de qualidade para o atendimento na primeira infância”. Percebemos, então, que apesar dos avanços na legislação vigente, no que diz respeito à formação do profissional de educação infantil, muito ainda precisa ser feito para que se atinja um nível de qualidade que responda adequadamente às necessidades de cuidado e de educação das crianças de 0 a 5 anos.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, resolve que o curso de Pedagogia se destinará essencialmente à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, inclusive na formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Foi determinado que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem o prazo de 1 (um) ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução, para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares (DIÁRIO OFICIAL, 2006).

Ocorre que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apresentam uma imprecisão conceitual, uma vez que direcionam para a atividade docente todas as outras atividades profissionais ligadas ao campo da educação, não diferenciando as distintas áreas de atuação que existem dentro da Pedagogia.

Dessa forma, não garantem uma necessária identidade do curso. Esta falta de identidade reflete-se na ausência de especificidade na formação, já que o texto da Resolução expressa uma polivalência de atuação do profissional, o que acaba por dificultar sobremaneira um direcionamento profissional mais aprofundado para a atuação nos diferentes níveis de ensino, assim como nas diferentes áreas nas quais pode atuar o Pedagogo. A Resolução CNE/CP N° 1,

[...] expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educativo. [...] a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação [...]. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Uma formação com qualidade, que atenda a realidade atual das escolas brasileiras depende de um processo de reflexão e de debates em que as questões referentes à prática profissional do pedagogo se apresentem de forma clara, auxiliando, desta forma, na adequação das ações deste profissional no âmbito educacional.

Se é fato que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não atendem as especificidades dos diferentes níveis de ensino e que ainda impõem uma indefinição do perfil do profissional que se forma no curso de Pedagogia, além de continuar fragmentando esta formação, percebemos que melhorias precisam se dar nas reformulações dos cursos de formação e que discussões entre os profissionais que atuam na área da educação se fazem imprescindíveis para buscar mudanças e requerer “[...] uma legislação clara, consistente e, aberta à complexidade e diversidade da realidade, para além das divergências acadêmicas e políticas. A educação brasileira continua carente dessa legislação” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 95).

As mudanças que hoje são postas em relação às

necessidades sociais e pedagógicas exigem que os cursos de Pedagogia e de formação continuada de professores respondam adequadamente à complexidade do mundo contemporâneo. E, neste contexto, pensamos o quanto é importante definir as especificidades de formação para que se possa construir um trabalho que seja eminentemente educativo, seja através da ação docente, seja em relação à atuação do pedagogo em outra área educativa.

Angotti (2002, p. 141), em estudo acerca do trabalho docente no âmbito da pré-escola, observou que, no cotidiano das salas de aula, existe “[...] uma relação fria, distante, por vezes, agressiva e ríspida, fortemente determinada por coerções da professora sobre os alunos, dificultando a possibilidade de uma relação de interação, de ação conjunta”. Esta realidade, descrita pela autora, é muito comum em instituições que atendem aos pequenos e é essa realidade que precisa ser modificada, começando pela busca de um maior conhecimento a respeito da criança e de suas particularidades.

Dessa forma, é imprescindível que a formação de professores de educação infantil garanta a apropriação de conhecimentos a respeito da criança e de seu desenvolvimento, da função da creche e da pré-escola, além do desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao professor organizar atividades variadas e ter uma boa interação com a criança. Os professores de educação infantil têm a responsabilidade de imprimir uma base sólida à vida escolar dos meninos e meninas pequenos. Portanto, a formação inicial e continuada precisam garantir a capacidade de prover as condições adequadas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade. Propostas essas que permitam

[...] que nunca mais encontremos, dentro das instituições de educação infantil, a humilhação, o descaso, o abandono, os castigos, a tristeza, a desvalorização do conhecimento e da brincadeira, o despreparo dos adultos, o número excessivo de crianças, a discriminação, o preconceito, a falta de carinho, de curiosidade e de iniciativa de crianças e adultos, a falta de espaço, de natureza, de brinquedos e das mais variadas formas de expressão artística e cultural que fazem de nós, crianças e adultos de quaisquer idades, humanos. (KRAMER, 2006, p. 402).

Para que tais propostas se efetivem, faz-se necessário que os professores de crianças pequenas recebam uma formação que aproxime o discurso acadêmico da realidade concreta das instituições, para que este profissional possa, desde o princípio da sua formação, compreender que tem responsabilidades sociais e educativas.

Em síntese, a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas precisa integrar saberes teóricos e práticos, visando a avançar na compreensão da complexa atuação do profissional de educação infantil, respeitando as especificidades da educação das crianças de 0 a 5 anos e compreendendo que essa formação, como considera Kramer (2001), é permanente.

### **3 Documentos que direcionam as ações da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para a educação infantil**

A Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, por intermédio da coordenação da Educação Infantil, afirma basear suas ações para o atendimento às crianças pequenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Até a conclusão da dissertação intitulada “A Formação dos Professores de Educação Infantil frente aos avanços legais e a Política de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR”, no final do ano de 2009, que deu origem a esse artigo, a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Boa Vista ainda não havia sido aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Boa Vista (CME-BV), pois ajustes e adequações precisavam ser feitos.

Além da Proposta Curricular para a Educação Infantil, até então em fase de conclusão para a aprovação, o Departamento de Ensino elaborou outros documentos que direcionavam, naquele momento, as ações da Secretaria Municipal de Educação para esse nível de ensino, quais sejam: “Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal” (2008); “Plano Anual de Ação” (2009); “Diagnóstico Motor” (2008); “Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação

Infantil” (2007), estes sim em vigência. A análise destes materiais nos permitiu perceber os contrastes entre o que preconizam as leis e diretrizes relacionadas à Educação Infantil em nível nacional e as ações locais, empreendidas sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, nem sempre voltadas para as mesmas concepções de infância e do cuidado e educação a que as crianças pequenas têm direito.

É importante frisar que, na esfera municipal, não é realizado o atendimento a crianças menores de dois anos. Efetivamente, o que se dá na prática é o atendimento a crianças de dois a cinco anos e esse atendimento ainda nos parece alheio às atuais exigências pedagógicas para a educação infantil. Entendemos que é um grande desafio para os profissionais que atuam com crianças bem pequenas, assim como para os pesquisadores e estudiosos da educação infantil, a ação educativa para crianças de 0 a 3 anos, existindo, ainda, uma concepção assistencialista que não considera a importância dessa ação educativa (HOFFMANN; SILVA, 2007).

O primeiro documento a ser aqui apresentado para análise é o “Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal” (2008). É importante destacar que, embora conheçamos a necessidade de um referencial teórico claro que subsidie os documentos norteadores das propostas educativas das escolas de modo geral e, aqui, de modo particular, das instituições de Educação Infantil, o documento apreciado não apresenta as referências utilizadas em sua fundamentação. Trata-se de um indício de que ainda prevalece, entre os responsáveis pela educação da criança pequena, uma desvalorização da teoria, como se esta estivesse dissociada das práticas dos professores. Consideramos que a clareza teórica é condição da consolidação de práticas cujos objetivos se posicionem a favor do desenvolvimento da criança, do respeito à sua cultura e às suas especificidades e da construção de um projeto político-social que tenha nela o seu foco. Ao fazer um “Breve Histórico” acerca do atendimento e da educação oferecidos pelo município às crianças de dois a cinco anos, o documento expõe que se fundamenta em duas estruturas da Prefeitura Municipal de Boa Vista: uma que está ligada à assistência e outra que

está ligada à educação. As ações desenvolvidas pela prefeitura se entrelaçam, pois, nessas duas instâncias. O texto informa que no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação apresentou à comunidade o Projeto Casa Mãe, visando a atender crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos. Na época, essas Casas tinham caráter de creches, sendo o assistencialismo a principal característica do projeto, realizando atendimento médico e social às crianças e suas famílias.

Cabe informar que, em 2007, essas Casas Mãe foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, conforme Decreto nº 130/E, de 11 de maio de 2007, passando, dessa forma, a atuar como escolas. O texto em análise explicita, ainda, que devido ao crescente aumento populacional da sociedade local – que recebe famílias oriundas de outros estados do país, especialmente estados do nordeste – novos bairros foram formando-se na periferia da cidade, sendo que o atendimento à educação infantil concentrava-se em regiões mais centrais. Desse modo, houve uma exigência de ampliação do atendimento às crianças em idade pré-escolar nas Escolas de Educação Infantil do Município, além da necessidade de que novas Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe fossem construídas com o objetivo de atender crianças de dois e três anos de idade, oriundas de famílias com dificuldades socioeconômicas, possibilitando, assim, às mães, disponibilidade para o trabalho. Vemos, assim, uma compreensão de que esse atendimento estaria ainda vinculado ao direito das mães trabalhadoras e não ao direito das crianças, conforme preconiza a legislação nacional.

É interessante notar que, no documento, é expresso que, anteriormente, a Educação Infantil era entendida como preparatória para o Ensino Fundamental, abalizada em atividades lúdicas, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de atitudes e hábitos. Entretanto, não avança nessa discussão e nem expõe fundamentos a respeito dessa visão da educação infantil enquanto preparatória para o ensino fundamental. Segundo o documento, a ação educativa é entendida como em permanente construção e as interações entre os envolvidos nessa ação (os professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, famílias

e comunidade) são consideradas fundamentais para a obtenção de qualidade no atendimento às crianças. Apesar de fazer referência a questões bastante significativas relacionadas à educação infantil, o documento não se aprofunda em nenhuma delas, tornando a discussão superficial. Vemos que um discurso bastante difundido no Brasil sobre as necessidades educativas da criança pequena está na base do documento, o que, entretanto, não evidencia a compreensão efetiva dessas necessidades e a concretização de medidas que qualifiquem melhor a formação das professoras e o próprio atendimento às crianças.

Outro documento focado por nós é o “Plano de ação”, que define as ações da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil e visa, entre outras ações, a: proporcionar formações para professores; acompanhar as programações das escolas; promover evento municipal de artes da educação infantil; planejamento mensal com os professores (jogos, artes); realização de oficinas no clube de pais; desenvolver atividades interdisciplinares entre os professores; acompanhamento e avaliação motora. O Plano não deixa claro como se desenvolvem, na prática pedagógica, as ações propostas. Há nele um período considerável para o acompanhamento e avaliação dos estágios motores da criança e esse foi um ponto que muito nos chamou a atenção. A partir da valorização dada pela Secretaria Municipal de Educação aos estágios motores da criança, constatada no documento aqui apresentado, um “Diagnóstico Motor” (2008) foi estruturado com a intenção de descrever de forma “clara” e “concisa” os estágios evolutivos das crianças, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento da motricidade. O objetivo do diagnóstico é a verificação do desempenho motor das crianças, para que assim sejam coletados dados que direcionem o trabalho para superar as possíveis carências existentes, o que é feito através de testes.

Percebemos que há uma valorização de atividades relacionadas a jogos e artes, mas o foco principal no desenvolvimento motor, parece desvinculá-lo do desenvolvimento cognitivo. Aqui, vale ressaltar que, de acordo com a visão de criança, desenvolvimento e educação a que nos alinhamos, na perspectiva de que o desenvol-

vimento humano acontece pela mediação de um processo educativo intencional e sistematizado que possibilita a aprendizagem e a formação das diferentes capacidades e da personalidade da criança (MELLO, 2007), entendemos que, ao realizar atividades como brincadeiras, jogos e atividades construtivas (como o desenho, a modelagem, a construção), o professor tem plenas condições para acompanhar o desenvolvimento motor das crianças, sem que seja necessária a aplicação de testes específicos para esse fim. Acreditamos que, ao inserir a criança em atividades que possibilitem seu envolvimento em ações em que atue de forma ativa e dinâmica — e os jogos e brincadeiras incitam a criança a esse tipo de ação — os professores terão as condições necessárias para avaliar como vem se dando o desenvolvimento completo da criança, evitando práticas fragmentadoras que visam a um ou outro aspecto desse desenvolvimento de forma isolada. Dessa forma, esse profissional estará contribuindo com a mudança de concepção a respeito do processo educativo, compreendendo-o como importante à humanização e a valorização da criança.

A valorização da criança como sujeito histórico, social e cultural permite percebê-la como capaz de criar, imaginar, agir ativamente e se humanizar a partir das relações que estabelece com outras pessoas. Se não se considera a criança como sujeito que percebe e sente os espaços, relações e objetos de uma forma diferente de um adulto, se não há uma compreensão de que as crianças brasileiras, e em especial as da capital de Roraima, possuem uma realidade de vida nem sempre favorável e justa, que possuem culturas diferentes – o que acaba por se refletir nos espaços de creches e pré-escolas – não seremos capazes de entender que respostas diferentes serão dadas pelas crianças e que um padrão psico-cognitivo-motor pode levar a uma visão limitada da criança, que não tem consideradas nem valorizadas suas reais condições de vida. No que diz respeito ao documento aqui apresentado, percebemos que há uma contradição, pois ao mesmo tempo em que descreve ser necessário considerar o amplo desenvolvimento da criança, ele limita-a, como no caso do teste motor, a uma condição de sujeito universal, como se todas as crianças fossem iguais, como se todas

fossem oriundas do mesmo contexto social, indo contra ao que hoje se propõe para a educação infantil, ficando a reboque das propostas e transformações que se buscam para esse nível de ensino.

Dando continuidade à apresentação e análise dos documentos, o “Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil” (2007) é outro documento da Secretaria Municipal de Educação analisado. O material descreve que para o desenvolvimento desse projeto existe uma equipe itinerante de saúde, serviço social e psicopedagogia. A intenção é a de atender às famílias das crianças em seus locais de moradia, pois se percebe que há essa necessidade para melhor conhecer e entender a realidade de vida das mesmas. Pela proposta se pretende contribuir tanto com as famílias como com as professoras, a partir de uma maior integração entre escola e família. Essa ação integradora que é realizada pela equipe acontece a partir de encontros sistemáticos com os pais/responsáveis pelas crianças atendidas nas Escolas de Educação Infantil. A proposta apresentada pelo “Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil” é muito rica e, na verdade, apesar do título nos levar a pensar em um processo de inserção no universo da cultura escrita, tanto para as crianças como para seus familiares, o que de fato ele propõe é uma atuação junto às famílias e professores visando à criança, no sentido mais de uma ação cidadã, de direitos essenciais. No que diz respeito aos professores, segundo o documento, estes passam por formação em cursos de Arte (artes visuais e música), através de convênio firmado com a Universidade Federal de Roraima, por meio do Pólo Arte na Escola; recebem formação em jogos e recreação. São realizadas, também, oficinas direcionadas aos supervisores pedagógicos.

Como podemos compreender, a documentação analisada demonstra que a Secretaria Municipal de Educação de Roraima tem pautado suas ações em documentos que não ultrapassam o atendimento assistencial das crianças pequenas, não parecendo compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e a função educativa das creches e pré-escolas na formação humanizadora dos pequenos cidadãos do município de Boa Vista. Os textos sequer in-

corporam os avanços alcançados pela Educação Infantil na documentação oficial mais recente, contrapondo-se, inclusive, ao que sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que, apesar das críticas de que é objeto (ARCE, 2001; FARIA; PALHARES, 2007), é apontado como referência das ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil do município.

Sendo estes os materiais que têm norteado o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil de Boa Vista, cabe refletir sobre a atuação da Universidade no sentido de colaborar para a ampliação de referenciais formativos para os profissionais de Educação Infantil do Estado de Roraima.

#### **4 A Universidade Federal de Roraima e seu curso de Pedagogia – sua efetiva ação no processo de formação de professores da rede municipal de educação**

A Universidade Federal de Roraima – UFRR é uma das universidades mais novas do país. Foi autorizada pela Lei nº 7.364/85, tendo como missão a de contribuir efetivamente com o desenvolvimento do estado, sugerindo caminhos para solucionar os desafios amazônicos, oferecendo meios que permitam a melhoria da qualidade de vida da população de Roraima e incentivando relações entre as populações das áreas de fronteira, uma vez que o estado faz fronteira com a Venezuela e a Guiana Inglesa. Dentre os 33 cursos de graduação oferecidos pela UFRR, temos o curso de Pedagogia, que deu início a suas atividades no ano de 1994. O curso de Pedagogia forma, juntamente com o curso de Psicologia e a Escola de Aplicação, o Centro de Educação - CEDUC, da UFRR.

Como sabemos, mudanças significativas na formação de professores foram introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96). A partir das exigências contidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de fevereiro de 2006 –, dos debates e discussões acerca dos cursos

de formação de professores e da necessidade de fortalecimento de uma política para a educação pública, é que o curso de Pedagogia da UFRR reformulou sua matriz curricular, que entrou em vigor no segundo semestre de 2009, já com um considerável atraso, uma vez que segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2006 as unidades de ensino teriam um ano para adequar os cursos de formação de professores às novas exigências.

As diretrizes aprovadas pelo MEC determinam que os cursos de formação passem por reformulações que possibilitem atender aos anseios e às demandas atuais para a formação de professores, considerando, nesse contexto, as realidades sociais envolvidas no processo educacional, sem deixar de atender a realidade local, que no caso de Roraima caracteriza-se por ser multicultural, pois possui considerável número de populações indígenas, além de pessoas oriundas de todas as regiões do país. É importante que se considere que a atual exigência de formação do Pedagogo vem atender áreas que, até então, não estavam sendo contempladas no curso levado a termo na UFRR, como é o caso da educação infantil, área bastante fragilizada nessa formação.

Na reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRR, há a inclusão de cinco disciplinas específicas de educação infantil – quatro disciplinas possuem carga horária de 60 horas: Fundamentos da Educação Infantil; Pedagogia e Literatura Infantil; Jogos, brinquedos e movimento na Educação Infantil e Psicologia da Infância; uma disciplina com carga horária de 72 horas denominada Organização do trabalho pedagógico em Educação Infantil – que se integra ao Estágio I, de 100 horas, com observação e regência em escolas de educação infantil – e uma disciplina de 60 horas que contempla e também ao ensino fundamental: Coordenação Pedagógica e Educação.

Consideramos que as disciplinas destinadas à educação infantil na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFRR não se integram ao conteúdo das outras disciplinas, voltadas à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão. No texto do Projeto Político Pedagógico, é contemplada a

ideia de integração dos níveis e disciplinas, sendo que no desenho da estrutura curricular não percebemos isso. Nas ementas das disciplinas específicas para a educação infantil, não se determina conteúdos que reconheçam a criança enquanto sujeito concreto, cultural, social e histórico e que apresenta formas de processar conhecimentos e de se relacionar com o mundo diferentes do adulto. Entretanto, ao observar a bibliografia das disciplinas, percebe-se que as indicações se direcionam para uma visão de criança e de infância a partir das especificidades infantis, valorizando sua história e o processo de construção da educação infantil. Em suma, a nova matriz curricular apresenta-se fragmentada, dividindo os níveis de ensino e modalidades em períodos específicos, sem uma articulação aparente entre eles, o que demandará o esforço do corpo docente para a necessária articulação entre as diferentes disciplinas, visando a uma formação integrada e contextualizada dos pedagogos.

Uma vez que fazemos parte do corpo docente do curso de Pedagogia da UFRR e a partir da experiência prática que começamos a ter com a efetivação da nova matriz curricular, acreditamos que se farão necessárias reflexões, a realização de debates e discussões entre o corpo docente e discente do curso de Pedagogia, acerca das necessárias adequações e ajustes, analisando de que forma o atual currículo contempla as especificidades locais. Transformar, reformular, estruturar os cursos de formação pensando em fortalecer a construção de uma profissionalidade docente fundamentada em conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento intelectual desse profissional em formação; uma reflexão crítica de quem é e como é ser profissional da educação e seu importante papel social; além do que significa uma atuação humanizada e humanizadora é o que se deve buscar para que o processo formativo do profissional da educação possa contribuir com a valorização e definição da sua identidade (CUNHA, 1999), colocando-o como parte essencial da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entendemos que oferecer momentos em que sejam abordados temas referentes à educação infantil, discutindo-os – eventos como seminários e encontros de educação infantil; criação de grupo de pesquisa em educação infantil

com o envolvimento de alunos e professores da rede municipal – faz-se necessário, pois sabemos ser importante para o processo de formação, seja inicial ou continuado, perceber que um maior conhecimento a respeito das peculiaridades desse nível da Educação Básica permitirá, é o que esperamos, o melhor desenvolvimento da prática pedagógica.

É “[...] com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (MUKHINA, 1995, p. 43). Atuar de forma a contribuir para a formação inicial e continuada dos educadores é, nesse sentido, um compromisso com o seu desenvolvimento profissional e, sobretudo, com as crianças pequenas, portadoras de direitos de cidadania.

## **5 Algumas Considerações**

Percebemos que a formação dos profissionais que realizam o atendimento às pequenas crianças brasileiras ainda carece de reformulações, de adequações – tanto no que diz respeito à formação inicial como à continuada – que permitam tratar de forma apropriada as especificidades que caracterizam a educação infantil.

Os textos dos documentos aqui apresentados são bastante sucintos e não especificam, com exceção do “Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação Infantil”, que faz uma apresentação de suas ações e resultados, como efetivamente realizam o que propõem. Apesar dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista afirmarem representar o pensamento dos profissionais que atuam com crianças de dois a cinco anos e o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é necessário definir e fundamentar melhor o que pretendem para a educação das crianças da capital de Roraima, valorizando princípios que explicitem adequadamente suas intenções, relacionando-as com reais necessidades de acompanhamento das crianças de Boa Vista, atendendo ao que determinam os documentos legais. Faz-se importante, também, que especifiquem como se dará a prática

pedagógica nas escolas de educação infantil da rede municipal, partindo das novas concepções propostas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e a partir da Proposta Curricular para a Educação Infantil. Outra questão que precisa ser pensada e estruturada é a ampliação do atendimento da rede pública municipal de educação às crianças menores de dois anos, ainda não realizado.

Pensamos ser necessária a urgente conclusão da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil, e que esse documento possa direcionar ações concretas e pertinentes às necessidades de atendimento às crianças do município de Boa Vista, possibilitando, às escolas municipais que realizam esse atendimento, uma orientação a respeito desse nível de ensino, permitindo que se concretizem, a partir de uma política de formação inicial e continuada de professores, incentivada e possibilitada pela própria Secretaria Municipal de Educação, ações que respeitem e considerem o que é ser criança e como atuar na educação dos pequenos. Apesar dos documentos ainda precisarem de maior fundamentação teórico-prática, a referida Secretaria, por meio da Coordenação de Educação Infantil, vem buscando maior fundamentação, detalhamento, ampliação e direcionamento das suas ações à educação infantil, o que pode ser afirmado a partir de sua abertura à pesquisa que empreendemos e ao diálogo e parceria com a UFRR.

Avançar no processo de fortalecimento da educação infantil no município de Boa Vista passa, necessariamente, portanto, pelo papel que assume a Universidade Federal de Roraima frente às necessidades prementes desse nível de ensino, uma vez que a nova forma de perceber a infância acaba por exigir uma análise mais cautelosa a respeito da organização das práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, que visem a garantir, em última instância, o pleno desenvolvimento das mesmas, a partir de atividades intencionalmente organizadas e dirigidas. Os cursos de formação de professores, e em especial o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, situam-se em uma realidade que se caracteriza por uma, ainda, fragmentada formação, quando em seus currículos buscam

contemplar todos os níveis e modalidades, sem que, aparentemente, haja uma integração, uma articulação entre eles.

Creemos que se faz necessário ousar na formação docente, pois diante do novo olhar direcionado à criança e das novas exigências legais impostas à formação do professor de educação infantil, esse profissional ainda carece de uma capacitação inicial e continuada que lhe permita compreender os fundamentos de seu trabalho, desenvolvendo a sua identidade profissional e apreendendo conhecimentos de ordem cognitiva, ética, estética e técnica que se fazem necessários à atuação docente (GHEDIN, 2004). Reflexões e ações nelas fundamentadas são essenciais para que esse profissional se situe em uma realidade concreta, que é difícil e muitas vezes cruel e desumana. Resta dizer, ainda, que a luta por melhores condições de trabalho e pela valorização profissional são uma militância que deve começar no interior das Universidades e se estender para o campo político, o que se torna possível à medida que a formação está organicamente ligada à realidade do trabalho docente no cotidiano das creches e pré-escolas. A Universidade Federal de Roraima, através de seu curso de Pedagogia, inicia a formação, também, em educação infantil, enfrentando os desafios de uma nova estruturação curricular, com o intuito de que possa vir a atender as exigências legais de formação de professores, assim como as da peculiar população roraimense. Entendemos que a proposta de formação de professores para a educação infantil precisa ampliar os horizontes de exigências necessárias para a apropriada atenção à criança, avançando em direção à busca de um atendimento que ofereça cuidado, atenção e educação de qualidade às crianças brasileiras de 0 a 5 anos.

## Referências

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BISSOLI, M. F. O currículo em Educação Infantil: um campo de investigação. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, 4., 2008, Florianópolis. **Anais... Florianópolis**, 2008, p. 1-16.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 11-23.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas do ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. da (Orgs.). **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995. (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KRAMER, Sônia. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: MONTEIRO, Aida Maria et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Boa Vista, 2009.

RORAIMA. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. **Projeto de Letramento e Cidadania para a Educação infantil**. Boa Vista, 2007.

RORAIMA. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. **Texto de Caracterização da Educação Infantil Municipal**. Boa Vista, 2008.

RORAIMA. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. **Diagnóstico Motor**. Boa Vista, 2008.

RORAIMA. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista. **Plano Anual**. Boa Vista, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas 3**. Madrid: Visor, 2000.