

**A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL E A FUNÇÃO DE CUIDAR-EDUCAR AS CRIANÇAS**

**THE PROFESSIONALISM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
TEACHERS AND THEIR CARE-EDUCATING YOUNG CHILDREN  
RESPONSIBILITIES**

**LA PROFESIONALIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN  
INFANTIL Y LA FUNCIÓN DE CUIDAR-EDUCAR A LOS NIÑOS**

*Rosangela Aparecida Galdi da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto introduz a discussão acerca da profissionalidade docente, a partir da função dos professores de Educação Infantil. O objetivo é investigar a relação existente entre a função de cuidar-educar as crianças pequenas e o desenvolvimento profissional de seus professores. As experiências da Itália, Suécia e Portugal contribuíram para iluminar a discussão referente ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional das creches e pré-escolas. Nesta investigação, foram identificados desafios aos profissionais no que concerne ao estabelecimento de relação com a família das crianças, ao atendimento das necessidades das próprias crianças e, ainda, quanto à definição de currículo para a educação infantil. Os resultados evidenciam perspectivas para a busca da profissionalidade docente pelos professores de Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Profissionalidade. Cuidado-educação. Creche. Pré-Escola.

**ABSTRACT:** This paper introduces the discussion about the teachers' professionalism from their responsibilities regarding early childhood education. The objective is to investigate the relationship between the function of caring-educating young children in early childhood and the professional development of their teachers. Experiences from Italy, Sweden and Portugal contributed to illuminate the discussion of both the personal, professional and organizational development of nurseries and schools. In this research, challenges were identified to professionals with regard to the establishment of relations with the children's family, to meet the needs of the children themselves and also about the definition of a curriculum for early childhood education. The results show prospects for the pursuit of professional teaching for early childhood teachers.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Professionalism. Caring-educating. Nursery. Preschool.

**RESUMEN:** Este artículo presenta la discusión sobre la profesionalidad docente a partir de la función de los profesores de educación infantil. El objetivo es investigar la relación que se plantea entre la función de cuidar-educar a los niños pequeños y el desarrollo profesional de sus profesores. Las experiencias de Italia, Suecia y Portugal contribuyeron a iluminar el debate recurrente al desarrollo personal, profesional y organizacional de las guarderías y centros de educación preescolar. En esta

---

<sup>1</sup> Supervisora de Ensino na Secretaria do Estado da Educação/SP. Bolsista do Programa Bolsa Mestrado e Doutorado - Secretaria do Estado da Educação/SP. E-mail: [rosangela.apgaldi@gmail.com](mailto:rosangela.apgaldi@gmail.com).

investigación se identificaron los desafíos a los profesionales en relación con el establecimiento de la relación con la familia de los niños, al cuidado de las necesidades de los propios niños y todavía acerca de la definición del currículo para la educación infantil. Los resultados muestran perspectivas para la búsqueda de la profesionalidad docente por los maestros de la educación infantil.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil. Profesionalidad. Cuidado-educación. Guardería. Educación Preescolar.

## **A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR-EDUCAR AS CRIANÇAS PEQUENAS**

Uma nova visão de criança está sendo construída, nas últimas décadas. Em decorrência dela, configuram-se alterações nos equipamentos sociais, as quais têm sido reivindicadas, nos últimos trinta anos, com maior ênfase pela sociedade.

A partir da década de 90, os movimentos sociais participaram na formulação das legislações em prol dos direitos das crianças. Semelhantes movimentos reivindicaram educação que atendesse inclusive às crianças pequenas, pressionando as autoridades políticas para a elaboração das legislações e até para a aprovação de um projeto educativo, num embate ideológico o qual garantiu direitos sociais às crianças pequenas.

Na consolidação da esteira dos direitos conquistados, as crianças pequenas passaram a ser consideradas sujeitos de direitos e a Educação Infantil, a fazer parte da Educação Básica como 1ª etapa. O direito à educação e o dever do Estado de educar estão explicitados nos incisos IV e IX do artigo 4º da LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996). Dessa forma, a educação escolar pública deve ser efetivada mediante as garantias de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade e padrões mínimos de qualidade de ensino. No inciso X, está disposto o direito à vaga na escola pública de Educação Infantil às crianças que completarem 4 anos de idade, acrescido dado pela Lei nº. 11.700/08 (BRASIL, 2008). O artigo 3º elenca os princípios e fins da educação nacional; no inciso I, firma-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto, no inciso IX, a garantia do padrão de qualidade.

O processo de inclusão da Educação Infantil, abrangendo o atendimento em creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica, desde a LDB 9.394/96, representou uma mudança radical na compreensão do atendimento à infância, o qual passou a ser caracterizado como educacional, devendo, portanto, seguir as diretrizes e normas da educação.

Historicamente, a Educação Infantil teve sua gênese sob o signo da assistência e assim se manteve, por longo período. Desenvolveu-se de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou foi mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos. Essa experiência marcou profundamente essa etapa, hoje integrante da Educação Básica, imprimindo determinadas identidades a esse trabalho, as quais ainda perduram.

Apesar da indefinição de importantes aspectos de sua organização para o trabalho pedagógico, de seus objetivos e de suas funções políticas, sociais e pedagógicas, há necessidade de debates que permitam pensar as concepções de infância, de criança e de educação para além do arremedo da forma escolar clássica, como cópia ou prolongamento do Ensino Fundamental, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem, obedecendo aos moldes da racionalidade técnica.

Além disso, o projeto educativo possibilita que as políticas públicas delineiem ações para atendimento às necessidades reivindicadas pela sociedade, o que está evidente no documento *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - MEC (BRASIL, 2006), cujo objetivo era a programação de políticas públicas para a educação de crianças pequenas num processo democrático. Tal documento explicitou a função da Educação Infantil como complementar à da família, num processo articulado entre educação e cuidado.

Esclarecemos que, assim como Tiriba (2010, p. 79-80), compreendemos que a função cuidar-educar na educação infantil já apresenta, no termo *cuidar*, as dimensões intelectual e afetiva.

De acordo com Heidegger, o cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele estão enraizados o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por) (TIRIBA, 2010, p. 79-80).

Assim, percebemos a necessidade e apreendemos a relevância do cuidar-educar, como função dos professores das instituições de Educação Infantil, que não abrange atividades estanques. Contrariamente, elas precisam estar unificadas para, de fato, conseguir satisfazer as especificidades das crianças dessa faixa etária. Acreditamos que, para o professor de educação infantil exercer a função de cuidar e educar historicamente conquistada como expectativa da sociedade brasileira, ele necessita de um saber educativo específico.

O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno. Desta

mobilização reflectida e ajustada de saberes prévios (gestão de saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber) (ROLDÃO, 1998, p. 84).

Dessa forma, a constituição de uma pedagogia da infância precisa considerar a produção científica e os ensinamentos de Leontiev (1978), Piaget (1978), Wallon (1979), Vygotsky (1996), primando para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças preencham as indicações de que estas pensam e aprendem em interação com outras crianças e com adultos, através de processos psíquicos, mentais e afetivos imersos na cultura e num momento histórico. A partir dessa compreensão, o desenvolvimento da profissionalidade docente e a concretização da função do professor de educação infantil são relevantes, justamente porque, segundo Roldão (1998, p. 83), “[...] aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor”.

Para Rios (2000, p. 46), o trabalho do professor só tem sentido numa instituição educacional, em que este carrega a obrigação de desenvolver seu trabalho de maneira específica e com competência, no sentido de “fazer bem”.

Assim, é fundamental garantir a ressignificação do trabalho educativo com as crianças, nas instituições de educação infantil, e a concretização da função do professor de educação infantil, o que demonstra a necessidade de sua qualificação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e institucional com contribuições para o projeto educativo brasileiro.

A formação do professor se constitui como um direito profissional, prescrito na LDB 9.394/96 e confirmado no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009. Esse desafio está expresso na afirmação de Corsino (2010, p. 214-215): “[...] faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo”.

As especificidades da Educação Infantil e as necessidades formativas de seus profissionais responsáveis pelo processo educativo estão articuladas ao cuidado e à atenção, acrescidas ainda da informalidade e da imitação do Ensino Fundamental presentes nos arranjos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos, aspectos os quais obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente.

No entanto, o Curso de Pedagogia responsável pela formação desses profissionais não contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente, porque não consegue planejar/articular ações para o desenvolvimento de eixos os quais caracterizam a formação de um profissional, como os apontados por Roldão (1998, p. 80): “[...] a natureza específica da actividade exercida, o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a acção, e ainda o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la.”

Compartilhamos da ideia de Foerste (2002), citada por Lüdke e Boing (2004), sobre a valorização social do trabalho docente desses profissionais, na formação inicial; para isso, sugere maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores.

Almejamos uma formação inicial que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes das crianças pequenas. Nesse sentido, os conhecimentos presentes nessa formação devem priorizar a profissionalidade docente, conforme enfatizado por Roldão (2000, p. 2), de sorte que esta contribua para:

- uma função social autónoma e reconhecível
- a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- o poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- a competência reflexiva - auto-analítica e meta-avaliativa - sobre a própria actividade;
- a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão;
- a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias.

Nesse processo, cabe a consideração destacada por Cardona (2006, p. 35) quanto à necessidade de “[...] desenvolvimento de um corpo de saberes e de saberes fazer e um conjunto de normas e valores característicos da profissão”, pois acreditamos que é urgente a profissionalização dos professores de Educação Infantil, uma vez que carece de conhecimentos específicos sobre educação-cuidado, assim como ocorre com as demais profissões as quais possuem campo de conhecimento próprio que o profissional deve dominar para o exercício competente de sua profissão.

Segundo Roldão (2000, p. 2), para que haja desenvolvimento profissional dos docentes das crianças pequenas, devemos propiciar contextos capazes de contribuir para o reconhecimento de sua função social, a construção de um saber próprio que lhes permita tomar decisões e refletir sobre sua a atividade docente, a troca entre os colegas da mesma profissão e o pertencimento a uma comunidade profissional.

Diante desses desafios, nossa intenção é investigar a relação existente entre a função de cuidar-educar as crianças pequenas, em instituições de educação infantil, o desenvolvimento profissional e organizacional das creches e pré-escolas. Nessa direção, apresentamos os procedimentos metodológicos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com a convicção de que precisamos concretizar o projeto educativo brasileiro e que isso decorre do desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil, procedemos à procura de experiências de outros países e referências teóricas para identificação de perspectivas para a busca da profissionalidade docente pelos professores de educação infantil, no desempenho da função de cuidar-educar as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, realizamos o levantamento documental e bibliográfico em busca das legislações, de indícios em referenciais teóricos e em experiências de outros países, como Itália, Portugal e Suécia, os quais apontassem caminhos para uma reflexão a respeito da função do professor de educação infantil com a expectativa de desenvolvimento profissional.

A pesquisa bibliográfica possibilitou circunscrever o problema e procurar referenciais para tratarmos da função das instituições de educação infantil, cuidar-educar, contemplando questões cotidianas das instituições de educação infantil, como o relacionamento dos profissionais com a família, as necessidades das crianças pequenas e, ainda, aspectos do currículo de educação infantil. Desse modo, discutiremos nuances da profissionalidade docente do professor da educação infantil (creche/pré-escola).

## **RELAÇÃO COM A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS PEQUENAS**

A relação das instituições de educação com as famílias ganha relevância, quando é considerado o tempo que as crianças passam com seus familiares e/ou nas instituições de educação infantil, durante os primeiros anos de sua vida.

No Brasil, essa relação durante muito tempo foi marcada pela assistência social e pela preparação para o Ensino Fundamental. Oliveira (1994, p. 18) resgatou a história do atendimento da infância, em nosso país, para demonstrar a urgência de uma educação igualitária numa sociedade democrática.

Em 2006, a função cuidar-educar é reiterada no documento 'Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação'

(BRASIL, 2006). No entanto, essa função prevista no projeto educativo prima pela construção de uma sociedade justa e democrática, ainda que não possamos esquecer os desafios.

Para Kuhlmann Júnior (1999, p. 60), a Educação Infantil, concebida como cuidado e educação, apresenta mais um desafio às instituições educacionais, aos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas e às políticas públicas: “A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, com sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas”, em que a relação com a família deve ser contemplada.

Com essa apreensão, buscamos a experiência italiana de relacionamento com as famílias, a fim de subsidiar a discussão sobre a participação dos pais nas instituições de educação infantil.

Mantovani (2002a, p. 51) afirma que os pais italianos preferem as creches para compartilhar a educação e os cuidados dos filhos pequenos, já que consideram essa instituição como um espaço que desenvolve as crianças e que oferece apoio emocional e educacional à família.

Rinaldi (2002, p. 79) salienta que as creches são locais em que os pais participam da educação e cuidados dos filhos, porque essas instituições “[...] são lugares onde se cria a cultura, a cultura da infância, a cultura da criança”.

Conforme Katz (1999, p. 53), os pais se envolvem no funcionamento das escolas, nos trabalhos e nas aprendizagens das crianças.

A propósito, na opinião de Malaguzzi (1999, p. 109), os pais se envolvem, porque a discussão e as decisões são coletivas e ocorrem na escola.

Rabitti (1999, p. 156-157) explica que os encontros com as famílias acontecem pelo menos uma vez por mês e ainda podem se dar outros para discutir uma ideia, um problema ou uma festividade.

Para Mantovani (2002a, p. 53), os professores são considerados pelos pais como se fossem consultores especializados na educação das crianças pequenas, “[...] como pessoas competentes, profissionais confiáveis, com experiência na educação de crianças normais em contextos cotidianos, isto é, como profissionais do dia-a-dia”.

Mantovani (2002b, p. 95-100) acrescenta que existe um Programa denominado Tempo para as famílias, em Milão, na Itália, em que os professores estimulam e apoiam as relações entre pais e filhos, através de treinamento e da supervisão, cujo objetivo é a aquisição de consciência pelos pais das necessidades de seus filhos.

Galardini e Giovannini (2002, p. 126-127) descrevem três aspectos utilizados em Pistoia, na Itália, para a construção de relacionamentos com as famílias. No que se refere à organização da creche, os pais participam tomando decisões. Quanto à comunicação, as famílias são convidadas para que os professores expliquem o que as crianças realizam nas creches, além de fazê-las conhecer a documentação pedagógica. O intercâmbio acontece nos eventos e celebrações, em que a vida em comunidade é estimulada.

Bove (2002, p. 135) relata a importância da inserção das crianças nas instituições italianas para crianças pequenas. No Brasil, é conhecido como período de adaptação, o qual conta com a participação dos pais e se relaciona ao processo inicial de acolhimento da criança. Explicita que esse processo começa antes da entrada da criança na escola, com o objetivo de animar o envolvimento dos pais.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 24) acrescentam que a relação com a família, no cuidado e na educação em instituições para crianças pequenas, é critério de qualidade.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 74), os relacionamentos sociais oferecem muitas oportunidades às crianças, por isso, tanto a família como as instituições de Educação Infantil “[...] têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar”.

Entendemos que as creches e pré-escolas devem desenvolver uma ação socializadora e educacional, que complemente a ação da família, sem querer substituí-la. Nessa direção, a escola deverá integrar-se à família e à comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua felicidade.

Diante desses apontamentos, atentamos para a afirmação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6): “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre”. Por isso, não basta um professor desempenhar sua função; recomendamos que, na elaboração coletiva da proposta pedagógica, esteja presente uma organização que dê condições para a participação das famílias, na educação das crianças pequenas, inclusive nas tomadas de decisões em parceria com os professores e gestores de creches e pré-escolas. Ressaltamos a necessidade de formação dos professores a respeito da relação com a família das crianças, cujo objetivo é compartilhar ações de cuidados e educação, durante e a partir das quais se desenvolva e se aperfeiçoe um aprendizado mútuo.



## AS CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil traz inúmeras contribuições para as crianças pequenas, mas existe urgência na qualidade das práticas educativas que ocorrem no cotidiano dessas instituições. Nesse âmbito, pensamos que questões como formação do professor para atuação na Educação Infantil, definição de currículo, elaboração do projeto político-pedagógico e a realização das avaliações são itens importantes para Educação Infantil de qualidade.

A partir das alterações legais havidas no Brasil, as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, conforme prescrito no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A função da educação infantil foi definida como educativa, numa perspectiva de modificar a visão assistencialista e de preparação para o Ensino Fundamental.

Corsino (2010, p. 208-211) assevera que a Educação Infantil, concebida como projeto educativo, suscita o desafio da institucionalização da infância, cujo objetivo é diminuir as desigualdades entre as populações infantis.

A visão de criança descrita no Parecer CNE/CEB nº. 20 (BRASIL, 2009a, p. 6) representa “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. O artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº. 5/2009 recomenda que a criança seja o centro do planejamento curricular, visto 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, 2009b, p. 1). Esse parecer ressalta a “[...] motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade” como aspectos integrados nas interações das crianças. Nessa visão de criança, identificamos a importância das brincadeiras, das interações e dos relacionamentos, uma vez que ela aprende nas relações que estabelece com o mundo e, assim, constrói as culturas infantis.

Diante dessas especificidades das crianças pequenas, recorreremos aos teóricos, para iluminar a discussão sobre o atendimento nas instituições de educação infantil.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 23) explicam que a autonomia para crianças pequenas refere-se à “[...] capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas”.

Acompanhando a explicitação de Bondioli e Mantovani (1998), constatamos que precisamos romper com práticas autoritárias e centralizadoras, a fim de que as crianças possam escolher e tomar decisões de uma forma cada vez mais independente dos adultos. Consideramos ainda, nesse processo, o papel dos conflitos como necessários para resolução de situações diversas, mas, ao mesmo tempo, que os professores precisam fazer a mediação, para que as crianças alcancem níveis mais elevados de autonomia nas atividades cotidianas.

Mello (2010, p. 184), por sua vez, afirma: “Ao interagir com seus colegas, as crianças, desde pequenas, estabelecem atos cooperativos, imitam-se, criam diálogos, disputam objetos, e mesmo, brigam ou se consolam. Mordidas, empurrões, puxões de objetos devem ser mediados pelo professor”. Ressalta que essas situações de conflitos são frequentes na Educação Infantil, devendo ser encaradas como possibilidades de desenvolvimento, de sorte que os professores precisam aprender a lidar com esses conflitos.

A experiência italiana considera o conflito como fundamental. Rinaldi (1999, p. 117) assinala que o conflito “[...] transforma os relacionamentos que uma criança tem com os colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo”.

Dessa maneira, averiguamos que é possível desenvolver práticas educativas para que os alunos se tornem mais autônomos, desde que haja formação dos professores, cujas prioridades sejam as necessidades formativas como mediação de conflitos e atividades cotidianas com o próprio corpo, motoras, cognitivas e lúdicas, que propiciem o exercício da autonomia.

É preciso que as instituições de Educação Infantil cumpram sua função de educar-cuidar, zelando para que as crianças constituam sua identidade em espaços organizados e adequados, os quais favoreçam interações sociais entre os pares e os profissionais, de maneira que se apropriem da cultura adulta, e criem sua própria cultura, que se expressem, que aceitem as diferenças e se tornem autônomas.

Com relação ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é relevante o desenvolvimento da função social dos professores de educação infantil:

Profissionalizar a docência implica que os docentes abandonem o estatuto corrente de práticos, muito instalado no senso comum, em favor do papel de agentes de uma prática, mas teorizadores dessa prática, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico (ROLDÃO, 2010, p. 39).

Dessa forma, acreditamos que é teorizando a prática e praticando a teoria que os professores de educação infantil construirão novos conhecimentos que, validados, comporão um campo de saberes em torno do cuidar-educar crianças pequenas, cuja intenção é uma ação profissional.

## **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS**

Desde que a Educação Infantil foi considerada como primeira etapa da Educação Básica e foi inserida no sistema de ensino pela LDB 9.394/96, mudanças significativas ocorreram no atendimento às crianças e no trabalho dos professores, incluindo procedimentos como a elaboração do projeto político-pedagógico e a definição de currículo.

O Parecer CNE/CEB n.º 20 (BRASIL, 2009a, p. 6) e o artigo 3º da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 explicitaram que o currículo é organizado pela instituição de Educação Infantil e deve ser expresso no projeto pedagógico efetivado através das relações sociais, como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

Por outro lado, sobre a experiência italiana, é possível perceber, conforme as palavras de Malaguzzi (1999, p. 100), que as escolas de Reggio Emilia não possuem um currículo determinado, mas que anualmente tracejam projetos, cujo foco está nos procedimentos para alcançar os objetivos educacionais. Aliás, Kinney e Wharton (2009, p. 38) definem projeto como “[...] um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido”.

Na opinião de Kinney e Wharton (2009, p. 21), na abordagem da documentação pedagógica, durante a qual os professores trabalham com projetos, é preciso escutar as crianças, que têm casos importantes para nos contar, mas é preciso que os professores aprendam a entender as suas mensagens.

Rabitti (1999, p. 127) afirma que, em Villetta, “[...] os projetos não partem somente da conversação das crianças, mas também durante a realização de um trabalho e das atividades diárias presta-se muita atenção àquilo que as próprias crianças dizem”.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 104), a partir da experiência sueca, sugerem quatro tipos de projetos a serem desenvolvidos nas instituições de educação para a primeira infância, pois entendem que elas podem funcionar como um fórum da sociedade

civil: o primeiro é o Projeto de trabalho pedagógico ou aprendizagem, voltado à construção do conhecimento e da identidade, o qual envolve a resolução de problemas, a negociação e a significação, conforme realizado em Reggio Emilia.

O segundo projeto, de acordo com a proposta de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 105), refere-se a uma democracia local, informada, participativa e crítica, voltada à construção de um novo discurso público sobre infância. O terceiro projeto, para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 109), envolve a conexão das comunidades locais e da sociedade civil. O quarto projeto é voltado aos cuidados necessários às crianças pequenas, tanto nas residências quanto nas instituições educacionais, uma vez que permite a participação dos pais no mercado de trabalho. Tais experiências são fundamentais para aprofundamento da discussão acerca do currículo de Educação Infantil. Para isso, precisamos definir os objetivos que desejamos alcançar, nessa etapa da Educação Básica, quais as experiências educativas que precisamos desenvolver com as crianças pequenas e, ainda, como organizá-las para alcançar esses desígnios.

O desenvolvimento desse trabalho educativo em creches e pré-escolas é permeado pela relação interativa entre o professor e as crianças, mediada pela função de cuidar-educar.

Roldão (1998, p. 85) aponta a existência de uma nova relação do professor com sua profissão, no que tange “[...] ao seu papel de decisor e gestor do processo curricular e na imperiosa necessidade de se entender o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz [...]”.

Assim, vislumbramos a necessidade de uma discussão reflexiva a respeito do currículo da educação infantil, a qual contemple projetos e sequências didáticas, a partir da especificidade do atendimento à faixa etária em questão, da função dos professores de educação infantil e do conhecimento das experiências curriculares de outros países. O professor precisa compreender como é constituído o currículo de determinado nível de ensino, até mesmo para fazer uma opção de não ter currículo na Educação Infantil, como os italianos.

Considerando a necessidade de desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, propomos a realização de projetos de formação com o objetivo de desenvolvimento da profissionalidade docente, conforme ressaltado por Oliveira-Formosinho (2002), para desenvolvimento profissional e organizacional das creches e pré-escolas, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

## CONSIDERAÇÕES

A profissão de professor de crianças pequenas carece de conhecimentos específicos sobre educação-cuidado, assim como as demais profissões que possuem campo de conhecimento próprio, cujos conteúdos e dimensão o profissional deve dominar para o exercício competente de sua profissão.

Assim, no contexto brasileiro, vislumbra-se uma nova Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos, o que exige mudanças nas políticas públicas, nas concepções sobre crianças, nas instituições de formação inicial e nas de Educação Infantil, no que concerne ao trabalho desenvolvido pelos profissionais, os quais, por sua vez, carecem de formação inicial sólida que esteja centrada nas especificidades da Educação Infantil, no desenvolvimento de saberes docentes, na construção de sua identidade profissional, na luta pela garantia dos direitos das crianças pequenas e, ainda, pela constituição da democracia.

A formação inicial e a formação continuada precisam se articular para além do discurso proclamado nas legislações, o que parece viável a partir de uma integração entre escolas e universidades, entre formadores e supervisores, entre estagiários e professores, numa perspectiva de construção de um projeto educativo brasileiro, tal como já proposto por Saviani (2009), mas que contemple também a formação específica para professores de crianças pequenas, conforme destaca Oliveira-Formosinho (2002), com vista ao desenvolvimento profissional e organizacional das creches e pré-escolas.

Quanto à função dos professores de educação infantil, cuidar-educar as crianças pequenas, verificamos que o atendimento às crianças nas suas necessidades específicas da faixa etária deve ocorrer em parceria com as famílias, que o currículo deve ser definido durante a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico pelos profissionais dessas instituições e que as famílias têm o direito de participar da educação das crianças pequenas.

Nesse contexto, consideramos que o profissional possui exigências de qualificação para satisfação das necessidades de cuidado e educação e para que reconheça as peculiaridades da infância, tendo em vista que a instituição de Educação Infantil é concebida como espaço de educação e cuidado e a criança é compreendida como sujeito histórico.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6) afirmam que “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre”.

Dessa maneira, a formação precisa primar pelo desenvolvimento profissional e organizacional, a fim de garantir a ressignificação do trabalho educativo com as crianças, nas instituições de educação infantil, e a concretização de sua função. Assim como Roldão (2004, p. 96), cremos que o reconhecimento social da profissão do professor de educação infantil se dá com “[...] a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional”.

Destarte, propomos a atuação da supervisão para atendimento das necessidades dos professores das instituições de Educação Infantil, numa perspectiva de desenvolvimento da profissionalidade docente, que aconteceria numa parceria com as Universidades, nomeadamente com aquelas onde se encontram locados os cursos de Pedagogia, instância que contemporaneamente forma esse professor.

Para Alarcão (2010), a atuação da supervisão precisa levar em conta todos os sujeitos que trabalham na escola, uma vez que estão em aprendizagem e, ainda, porque a sua formação influencia o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, além de interferir “[...] no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos [...]”. De acordo com Alarcão (2008, p. 49-50), existe uma relação entre o “[...] desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas”. Como essa pesquisadora, acreditamos que, dessa forma, a supervisão assume a responsabilidade pela formação dos profissionais da escola e a formação inicial articula-se e é articulada pela formação continuada.

A formação inicial só será eficaz se se transformar nesta formação em imersão, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão actuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da acção quotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2004, p. 105).

Pensamos que, desse modo, a formação inicial contribuirá para o desenvolvimento da profissionalidade docente, a partir do desempenho da função do professor de educação infantil, cuidar-educar, o que revelará um cenário mais democrático e a possibilidade de concretização do projeto educativo brasileiro.

Tal proposta propiciaria o enfrentamento do desafio apontado por Roldão et al. (2009, p. 33) quanto à formação de professores para desenvolvimento da profissionalidade

docente em articulação com a pesquisa educacional, “[...] enquanto construção epistemológico-prática de um saber que se quer profissional [...]” e que demanda de todos um esforço a favor da educação das crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. et al. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 11-55.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 110 p.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-37.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 28 mar. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 18, 18 de dezembro de 2009b.

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

BRASIL. *Lei 11.700, de 13 de junho de 2008*. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm). Acesso em: 14 mar. 2009.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 mar. 2009.

BRASIL. MEC/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006.

CARDONA, M. J. Definição de conceitos. Fundamentos teóricos. In: \_\_\_\_\_. *Educação de infância e desenvolvimento profissional*. Lisboa: Cosmos, 2006. p. 31-54. Coleção Análise de acção educativa).

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 204-216.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 37-55.

KINNEY, L.; WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade de docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1.159-1.180, set-out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2013.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MANTOVANI, S. As creches na Itália hoje. Tradição e inovação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 48-64.

\_\_\_\_\_. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 93-104.



MELLO, A. M. Reconhecendo as contradições entre crianças, famílias e educadores: a construção da intimidade. In: MELLO, A. M. et al. (Org.). *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 177-188.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 11-23.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 1-40.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

\_\_\_\_\_. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Formar professores – os desafios da profissionalidade e o currículo*. Brochura publicada pela Universidade de Aveiro, outubro 2000.

\_\_\_\_\_. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*. Lisboa: Universidade aberta, p. 95-120, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escola*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

ROLDÃO, M. do C. et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de formação de professores*, v. 1, n. 2. Edição especial, set. 2009 (on line).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 2. imp. São Paulo: Ática, 2010. p. 66-86.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.