



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/EDUCADORES DA INFÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

EIXO TEMÁTICO: Formação de professores e educadores de infância

*Milena Paula Cabral de Oliveira¹
Denise Maria de Carvalho Lopes²
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira³*

RESUMO

A formação inicial não finaliza a preparação para a atuação docente na Educação Infantil, especialmente em decorrência das especificidades da criança, do alargamento e da diversificação de funções e tarefas a serem desenvolvidas. Essa formação requer um corpo teórico e prático que possibilite a inserção inicial na prática e fundamente a compreensão, reflexão e interpretação das vivências cotidianas como meios de apropriação dos saberes pertinentes à uma educação da infância.

Palavras-chave: Formação docente, Educação Infantil, Infância.

INTRODUÇÃO

A formação e a prática docente na Educação Infantil⁴, objeto de nossas investigações, devem apresentar requisitos advindos tanto das características específicas das crianças pequenas quanto da própria organização dessa etapa educativa. Assim, tal etapa educativa exige do professor intencionalidade e saberes específicos próprios, advindos do desenvolvimento, da aprendizagem e das especificidades de cada criança, ou seja, “a ação pedagógica com as crianças constitui um

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil. *E-mail:* milenapaula@ufersa.edu.br.

² Prof^a Adjunto do Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil. *E-mail:* denisemcl@terra.com.br.

³ Prof^a Auxiliar do Instituto de Educação, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal. *E-mail:* tsarmento@ie.uminho.pt.

⁴ No Brasil, os profissionais que atuam na Educação Infantil são nomeados de professores; em Portugal, são os educadores da infância.



elemento identitário das educadoras de infância” (SARMENTO, 2016, p. 77), e que para tal se faz necessário uma sólida formação profissional.

No Brasil, estamos em plena efervescência da mudança de legislação no campo da formação de professores, ao passo que observamos o processo de formação inicial de educadores da infância no contexto do Mestrado em Ensino Pré-escolar⁵ em Portugal. É nesse processo de mudanças sociohistóricas e políticas no campo da formação de professores no Brasil e no percurso de realização do estágio científico em Portugal como parte do Doutorado em Educação que realizamos parte de nossas observações e nossos registros, inseridos no âmbito da abordagem qualitativa, por compreender que o nosso interesse encontra-se não somente nos dados que construiremos no lócus de sua emergência, mas em seu processo constitutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse contexto, o objetivo desta comunicação é discutir o atual cenário brasileiro no campo da formação inicial de professores da Educação Infantil em diálogo com investigadores da Universidade do Minho/PT⁶. No bojo dessa discussão, encontram-se implícitos dois campos de investigação: o campo da formação inicial de professores e o campo das especificidades e necessidades relativas à prática docente na Educação Infantil. Para efeito de nossas análises, ainda iniciais, tomaremos sempre como ponto de partida as nossas experiências e reflexões oriundas em nosso contexto de atuação e formação profissional: o Estado do Rio Grande do Norte, no Brasil.

1.1 Formação inicial de professores/educadores da infância: problematizações iniciais

No Estado do Rio Grande do Norte, 34% dos professores que atuam na Educação Infantil têm apenas a formação inicial ao nível de Ensino Médio, na modalidade normal (magistério)⁷. Esses dados alarmantes nos remetem ao embate político que circunda o histórico processo de formação docente no Brasil. Em linhas gerais, a atual conjuntura aponta para possíveis retrocessos no campo das políticas educacionais, das quais destacamos brevemente: a secundarização do plano nacional de

⁵ O Mestrado em Educação Pré-Escolar é um mestrado em Ensino, destinado a licenciados em Educação Básica que pretendam adquirir habilitação profissional como educadores de infância. Informações disponíveis em: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EducacaoPreEscolar.aspx>

⁶ Este texto é parte de observações e reflexões, ainda iniciais, realizadas no âmbito do estágio científico avançado na Universidade do Minho/PT, em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁷ Informações extraídas da Sinopse Estatística do ano 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>



educação; a revogação da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) – que trata da formação inicial em nível superior e formação continuada –, resultado de uma luta das entidades de classe; e, por fim, a recém aprovação da 3ª versão do parecer da Base Nacional Curricular da Formação docente (BNC da formação), outorgada de modo impositivo e sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES) e entidades representativas da classe.

Para Freitas (2019) a discussão da BNC da formação, ainda na versão do parecer⁸, evidencia:

[...] o retorno a uma formação inicial de caráter técnico-instrumental, ao caracterizar, na estrutura curricular, tanto na parte de 800 hs quanto na parte de aprofundamento de 1.600 hs, o estreito e exclusivo alinhamento ao desenvolvimento, nos professores, de competências e habilidades indicadas na BNCC das diferentes etapas da educação básica, evidenciando o estreitamento do currículo de formação (FREITAS, 2019, s. p).

Além do caráter tecnicista e centralizador da proposta, a ausência da articulação com a formação continuada e com o desenvolvimento profissional coloca em dúvida a contribuição da proposta na construção de uma política nacional de formação e valorização da carreira docente.

Nesse momento de instabilidade quanto a formação inicial e continuada é pertinente dialogar com investigadores de outros países, especificamente no que tange a formação de educadores de infância em Portugal. Nesse país, a formação inicial é regulamentada pelo Decreto-lei nº 79, de 14 de maio de 2014 (PORTUGAL, 2014), com um modelo sequencial composto por dois ciclos formativos, conforme expressa o preâmbulo do documento:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o Mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar (PORTUGAL, 2014, s. p.).

Esse modelo formativo possibilita uma formação específica para cada etapa educativa. Ou seja: de modo prático, para atuar como educador da infância, se faz necessário a formação no

⁸ Terceira versão do parecer do Conselho Nacional de Educação enviado para consulta pública no dia 18 de setembro de 2019.



Mestrado em Ensino, que tem um mínimo de 90 ECTS (European Credit Transfer System)⁹ ou aproximadamente 2.250 horas de atividades formativas iniciais específicas para atuação na educação pré-escolar.

Essa configuração da formação inicial nos países europeus é melhor explicada por Mesquita e Roldão (2017, p. 13) quando expõem que “a adesão das instituições de Ensino Superior ao processo de Bolonha trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências [...]” – aqui compreendida como um entrelaçamento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.

Outro fator importante no processo de formação inicial em Portugal é a relevância da parceria com as escolas e professores/orientadores cooperantes, regulamentada pelo Artigo 11º do Decreto-lei nº 79/2014, em que os estabelecimentos de Ensino Superior celebram acordos de cooperação para a realização das atividades de iniciação à prática profissional em escolas, oportunizando a inserção em contextos reais de atuação profissional.

Assim, esses dois elementos (a formação específica ao nível de mestrado para uma determinada etapa educativa e a ação cooperada de escolas e professores) corroboram com a ideia de Nóvoa (2017) de que não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

No Brasil, especificamente no Estado do Rio Grande do Norte, os currículos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas de Ensino Superior possuem apenas duas ou três unidades curriculares no percurso de formação inicial, com carga horária que varia entre 60 ou 30 horas cada. Somada aos estágios supervisionados específicos na área perfazem um total máximo de 420 horas de formação para atuar na Educação Infantil. A exemplo da realidade portuguesa, também dispomos do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e de programas de fomento a iniciação à docência.

Portanto, se considerarmos que a ação docente com crianças pequenas possui especificidades advindas das características das crianças e “sofre um alargamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45), uma abrangência nas atividades e atribuições a serem desenvolvidas pelos professores

⁹ O ECTS (European Credit Transfer System) é um sistema europeu de transferência e acumulação de créditos centrado no estudante e baseado no volume de trabalho. Estima-se que 1 ECTS europeu correspondem a aproximadamente 25 horas de trabalho efetuado pelo estudante.



– como também uma “indefinição de fronteiras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45), requerendo dos professores um misto de saberes para coordenar todas essas ações decorrentes das especificidades de sua docência –, a análise do percurso formativo no Brasil e em Portugal nos permite inferir, *a priori*, que vivenciamos pouquíssimas horas formativas no que diz respeito aos conteúdos relativos a educação da infância.

O comparativo entre esses dois países nos leva a retomar a gênese da problemática na formação docente: formação generalista ou específica para cada etapa educativa? No Brasil, fomos construindo historicamente a ideia de que formação inicial deverá oportunizar a construção de um profissional que possa atuar em todas as etapas da Educação Básica e na gestão dos processos educativos, com um compromisso político, ético e de inclusão social, contribuindo para a promoção da emancipação de indivíduos e grupos. Esse caráter formativo oportuniza uma amplitude na atuação profissional, na qual tomamos como exemplo a formação em curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), no qual, ao término, permite ao profissional atuar na docência em salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de serviço e apoio escolar e na formação de professores em cursos de Ensino Médio, na modalidade normal.

Assim, indagamos: ao passo que a formação se alarga/amplia, também consegue constituir um lastro teórico que abarque as especificidades da atuação docente em cada etapa educativa? Nóvoa (2017, p. 1111) aponta que “precisamos repensar com coragem e ousadia, as nossas instituições e nossas práticas. [...] A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Por isso, no atual cenário brasileiro é necessário (re)pensar os modelos de formação inicial e sua articulação com a formação continuada e avaliar se suas finalidades estão sendo alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, consideramos que a formação inicial não finaliza a preparação para o trabalho/atuação docente, especialmente em decorrência das especificidades da criança, do alargamento e da diversificação de funções e tarefas a serem desenvolvidas por um professor(a) na Educação Infantil. No entanto, a formação docente requer uma integração de processos próprios da formação acadêmica inicial, garantindo um corpo teórico e prático que possibilite a inserção na prática e fundamente a compreensão, a reflexão e a interpretação das vivências cotidianas, além de



uma formação continuada no exercício da profissão, mediante a experimentação de práticas reais em contextos institucionais e interpessoais como meios de apropriação dos saberes pertinentes a uma educação da infância.

É necessário ainda reconhecer que o profissional que atua nessa etapa tem papel crucial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e que sua formação se converte em um dos aspectos constitutivos da qualidade da Educação Infantil comprometida com as especificidades da criança e com seu desenvolvimento como pessoa integral e contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. [2015] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019

FREITAS, H. C. L. **BNC da Formação: a educação e a profissão em risco**. Formação de professores – Blog da Helena. Campinas, 03 out. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em: 10 out. 2019

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. do C. **Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 14 out. 2019.



V Seminário
Luso-Brasileiro
de Educação
Infantil

II Congresso
Luso-Afro-Brasileiro
de Infâncias e
Educação

**Infâncias,
cidade e
democracia**

10 a 13 de dezembro de 2019

na Faculdade de Educação da USP

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. **Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**. Diário da República, Lisboa, 1ª série, nº 92, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>. Acesso em: 14 out. 2019.

SARMENTO, T. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, M. da C.; FURNALETTO, E. C.; PALMA, R. C. D (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 77-94.