



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**O PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
COMPATIBILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO E A EXIGÊNCIA DA FUNÇÃO
DOCENTE**

TERESINA-PI

2019

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**O PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
COMPATIBILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO E A EXIGÊNCIA DA FUNÇÃO
DOCENTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

TERESINA-PI

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

R696p Rodrigues, Sandra Regina de Morais Cunha.
O perfil formativo de professores da educação infantil :
compatibilidade entre a formação e a exigência da função
docente / Sandra Regina de Morais Cunha Rodrigues. – 2019.
131 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales”.

1. Política Educacional. 2. Educação Infantil. 3. Valorização
Docente. 4. Perfil Formativo. I. Título.

CDD 379.81

SANDRA REGINA DE MORAIS CUNHA RODRIGUES

**O PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
COMPATIBILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO E A EXIGÊNCIA DA FUNÇÃO
DOCENTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Aprovada em: 01/07/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Orientador)
Universidade Federal do Piauí



Prof.ª Dr.ª Maria Carmem Bezerra Lima (Examinador Externo Titular)
Universidade Estadual do Piauí



Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz (Examinador Interno Titular)
Universidade Federal do Piauí

À DEUS, detentor de todos os saberes, fonte de amor, sabedoria e inspiração.

Aos meus amados pais Francisco e Lucimar, exemplo de virtude, caráter e honestidade.

Aos meus queridos irmãos: Chagas, Ceíça e, de modo especial, José (in memoriam).

Especialmente ao meu esposo Rodrigo.

E com todo amor aos meus filhos: Samuel e Guilherme, dádiva de Deus para minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu amado Deus que iluminou toda essa trajetória, me concedendo sabedoria, saúde, força e inspiração para vencer cada etapa e realizar esse sonho.

Aos meus pais amados, Francisco e Lucimar, pelos ensinamentos, cuidados e incondicional amor e, aos meus queridos irmãos, Chagas e Ceíça, pelo carinho e torcida.

Ao meu esposo Rodrigo e meus amados filhos, Samuel e Guilherme, por todo amor, companheirismo, incentivo, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

A toda minha família e aos amigos/as, pela torcida, excepcionalmente, à minha cunhada Sandra Oliveira pelo incentivo desde a graduação, e à minha querida prima e amiga Janete.

Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Calos Sales, profissional que muito admiro pela competência, responsabilidade, serenidade, delicadeza, e compreensão, o qual sempre me orientou de forma célere e competente, contribuindo, significativamente, para a construção e aperfeiçoamento deste trabalho.

À Banca Examinadora da Qualificação de mestrado constituída pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dr^a. Rosana Evangelista da Cruz, Dr^a. Maria Carmem Bezerra Lima e Dr^a. Magna Jovita Gomes de Sales pela significativa contribuição para ampliação e aperfeiçoamento deste texto.

À Banca Examinadora da Defesa da Dissertação constituída pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dr^a. Rosana Evangelista da Cruz, Dr^a. Maria Carmem Bezerra Lima e Dr^a. Magna Jovita Gomes de Sales e Dr^a Jane Bezerra de Sousa, pela avaliação final desse trabalho

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição de referência no estado do Piauí, por propiciar minha formação continuada, por meio do Programa de Mestrado em Educação (PPGED), da qual também sou egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ao Instituto Federal do Piauí (IFPI), na querida pessoa do magnífico reitor, Professor Dr. Paulo Henrique Gomes de Lima, por sempre está propiciando formação continuada aos seus

servidores por meio da celebração de convênios, como este, entre IFPI/UFPI, bem como pela concessão da redução da minha carga horária. Instituição de referência, que há mais de um século vem prestando serviço educacional de excelência no estado do Piauí, da qual tenho orgulho de ser servidora.

À secretaria e aos professores do Programa de Mestrado em Educação (PPGED), na pessoa da prof^a. Dr^a Glória Moura, por terem aceitado firmar o convênio entre IFPI/UFPI.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação que, com muita sabedoria, contribuíram para nossa formação por meio das trocas e aprendizagens construídas.

Aos meus colegas de turma 28, especialmente, à minha amiga Sandra Cunha, pelo apoio em sua casa e companhia nas madrugadas de estudo.

Um agradecimento especial às amadas amigas e colegas de trabalho, professoras Joselma e Rosimeyre pelo incentivo, apoio e valiosas contribuições, iniciados ainda durante o processo de seleção do Mestrado.

Aos colegas de trabalho que formam a equipe de professores do curso de Licenciatura em Matemática do IFPI/*campus* Piripiri, pela compreensão e apoio quando necessitei me ausentar ou trocar horários de aulas, principalmente, aos amigos Alberto, Ivan e Ravache.

Enfim, a todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste sonho.

Meus sinceros agradecimentos!!!

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.*

(Arthur Schopenhauer)

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha. **O perfil formativo de professores da Educação Infantil:** compatibilidade entre a formação e a exigência da função docente. 131f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o perfil da formação inicial do professor de Educação Infantil do Município de Teresina, considerando a exigência da LDB 9.394/96 que trata da formação mínima exigida para atuar nesta etapa de Educação Básica, problematizando os elementos de convergências e divergências entre o referido marco legal e o perfil formativo encontrado. O estudo compreendeu o universo de 2.342 docentes que atuavam na rede municipal e privada desse município, em 2017. Considerando as características do objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, classificada quanto ao objetivo elencado como descritivo-analítica, tendo como fonte os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2017, disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em forma de Microdados. A extração destes Microdados e a posterior análise estatística foram realizadas com o auxílio do Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), utilizando-se das seguintes funções: selecionar casos, agregar, frequência e referência cruzada, as quais possibilitaram a produção de um banco de dados composto pelas variáveis: dependência administrativa, tipo de contratação, escolaridade, tipo e situação do curso superior, agências formadoras. A construção das Tabelas contou com a utilização do programa Excel. O embasamento teórico da pesquisa está pautado, especialmente, em Gatti (2004, 2009, 2011, 2019), Lima (2016), Barreto (2009), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Kramer (2006), Imbernón (2005). Os resultados revelam que apesar dos avanços, o perfil de formação dos professores é diversificado, pois boa parte possuía curso superior, um significativo número de docentes tinha nível médio (sem magistério) estando com o curso superior em andamento, alguns possuíam curso Normal Magistério de nível médio e um pequeno percentual de professores com ensino fundamental incompleto. Em relação à área específica da formação inicial dos professores, que atuavam na educação infantil da rede pública e privada em Teresina, constatou-se que quase todos os titulares de turmas da Rede Pública Municipal tinham ou cursavam Licenciatura em Pedagogia, em 2017, enquanto que os profissionais que atuavam na rede privada possuíam uma configuração um pouco diferente, visto que apenas 71,3% dos docentes, em 2017. Os números revelam que o perfil dos docentes da primeira rede de ensino, tanto em relação à formação em nível superior quanto no que se refere à formação adequada para atuar na educação, aproxima-se mais do que estabelece a legislação. Conclui-se que, quantitativamente, ainda falta muito para que o perfil formativo dos professores investigados atenda as exigências da legislação educacional brasileira. No entanto, considerando o percentual de docentes que já possuíam e estavam cursando licenciatura em Pedagogia, pode-se projetar uma melhoria desse perfil formativo a curto ou médio prazo.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Valorização Docente. Perfil Formativo.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha. **O perfil formativo de professores da Educação Infantil: compatibilidade entre a formação e a exigência da função docente.** 131f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí.

ABSTRACT

This research investigated the profile of the initial education of the Teresina School of Education teacher, considering the requirement of LDB 9.394/96 that deals with the minimum training required to perform in this stage of Basic Education, problematizing the elements of convergences and divergences between the aforementioned legal framework and the training profile found. The study comprised the universe of 2.342 teachers working in the municipal and private network of this municipality, in 2017. Considering the characteristics of the object of study, we opted for a quantitative-qualitative approach, classified according to the objective described as descriptive-analytical, based on data from 2017's Census of the Basic Education School, available in the portal of the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), in the form of microdata. The extraction of these microdata and subsequent statistical analysis were carried out with the help of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), using the following functions: select cases, aggregate, frequency and cross-reference, which enabled the production of a database composed of the variables: administrative dependency, type of hiring, schooling, type and situation of the higher course, training agencies. The construction of the tables counted on the use of the Excel program. The theoretical basis of the research is on Gatti (2004, 2009, 2011, 2019), Lima (2016), Barreto (2009), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Kramer (2006) and Kuhlmann Jr (2001). The results show that, despite the advances, the teacher training profile is diversified, since most of had a higher education degree, and that a significant number of teachers had a medium level (without a teaching profession) while the course was in progress, some had a Normal High School and a small percentage of teachers with incomplete elementary school. In relation to the specific area of initial teacher training, which worked in the public and private schools in Teresina, it was verified that almost all the holders of classes in the Municipal Public Network had or attended a degree in Pedagogy in 2017, while the professionals working in the private network had a slightly different configuration, as only 71.3% of teachers in 2017. The figures show that the profile of teachers in the Public Education Network, both in relation to training at the higher level and with regard to adequate training to act in education, is closer to what the legislation establishes. It is concluded that, quantitatively, the formative profile of the teachers investigated still needs to meet the requirements of Brazilian educational legislation. However, considering the percentage of teachers who already had and were taking a degree in Pedagogy, an improvement of this training profile can be projected in the short or medium term.

Keywords: Educational politics. Child education. Teacher Appreciation. Formative Profile.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Densidade demográfica, Escolarização e Evolução do IDHM de Teresina.....	35
Quadro 2	Saberes docentes.....	68
Gráfico 1	Matrículas na UFPI - Universidade Federal do Piauí - (1991 a 2016)	104
Gráfico 2	Matrículas na UESPI - Universidade Estadual do Piauí - (1991 a 2016) ..	105
Imagem 2	Formulário do cadastro de profissional escolar em sala de aula.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução das Matrículas na Educação Infantil em Teresina.....	41
Tabela 2	Fatores de ponderação do FUNDEB entre segmentos da educação básica de 2007 a 2017.....	63
Tabela 3	Escolas de Educação Infantil por dependência administrativa e localização.....	85
Tabela 4	Categorias e subcategorias das instituições que ofertavam Educação Infantil em Teresina, em 2017, por dependência administrativa.....	86
Tabela 5	Instituições privadas de Educação Infantil que possuíam dependência com o poder público.....	87
Tabela 6	Docentes que atuavam na Educação Infantil de Teresina em 2017, por dependência administrativa e sexo.....	89
Tabela 7	Faixa etária dos professores por dependência administrativa.....	90
Tabela 8	Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo por dependência administrativa.....	91
Tabela 9	Escolaridade dos docentes que atuavam na Educação Infantil em Teresina em 2017, por dependência administrativa e função que exerce na escola.	93
Tabela 10	Escolaridade dos professores por segmento dependência e administrativa Teresina, em 2017.....	96
Tabela 11	Docentes da Educação Infantil de Teresina com licenciatura na primeira e na segunda graduação concluída ou em curso, em 2017, por dependência administrativa	97
Tabela 12	Tipo da primeira graduação dos docentes por dependência administrativa.....	97
Tabela 13	Código do curso 1 da primeira graduação por dependência administrativa.....	100
Tabela 14	Tipo da instituição do curso superior do professor da Educação Infantil por dependência administrativa, considerando a primeira graduação.....	102
Tabela 15	Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores.....	118

Tabela 16	Categoria da escola privada por dependência administrativa, em 2017.....	123
Tabela 17	Instituições da primeira graduação por dependência administrativa, situação em 2017.....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ASA - Ação Social Arquidiocesana
CF - Constituição Federal
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CAQ - Custo Aluno Qualidade
CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD - Educação à Distância
ENS - Escolas Normais Superiores
DCN - Diretrizes Nacionais Curriculares
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MEC - Ministério da Educação
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PME/THE - Plano Municipal de educação de Teresina
PMT - Prefeitura Municipal de Teresina
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROINFANTIL - Programa de Formação para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de professores em Exercício
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RFP - Referenciais para a Formação de Professores
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED - Secretaria de Educação à Distância
SEMCAD - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
SEMJUV - Secretaria Municipal da Juventude
SEMTCAS - Secretaria Municipal de do Trabalho, Cidadania e Assistência Social
SERSE - Serviço Social do Estado
SME - Sistema Municipal de Educação de Teresina
SPSS - *Statistical Package for Social Science*
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: das políticas assistencialistas à educação como um direito da criança	30
2.1	Contexto histórico	30
2.2	O direito à Educação Infantil	33
2.3	A oferta de Educação Infantil em Teresina	34
2.4	O Sistema Municipal de Ensino de Teresina: contribuições para a ampliação e melhoria da oferta da educação infantil	36
2.4.1	O processo de municipalização da Educação Infantil em Teresina: garantia e ampliação da oferta pela Rede Pública Municipal de Ensino.....	40
3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	45
3.1	Políticas de Formação do Professor no Brasil: marcos institucional e legal	46
3.2	Formação de Professores para Educação Infantil: avanços e retrocessos na materialização das políticas	48
3.2.1	Normal Superior.....	49
3.2.2	PROINFANTIL.....	51
3.2.3	EaD.....	54
3.2.4	PARFOR	58
3.3	Contribuições dos fundos de financiamento para a política de formação docente	60
3.4	Trabalho Docente na Educação Infantil: reflexões acerca dos saberes necessários à formação	67
3.4.1	O curso de Pedagogia na formação do professor da Educação Infantil: garantia de desenvolvimento dos saberes e competências necessárias?	72
4	PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1	Definição do tipo de pesquisa	76
4.2	Campo da pesquisa	80
4.3	Coleta/Construção dos dados	81
4.4	SPSS: variáveis e funções	82

5	O PERFIL FORMATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA VERSUS EXIGÊNCIAS LEGAIS: elementos compatíveis?	84
5.1	Instituições de Educação Infantil em Teresina no ano de 2017	84
5.2	Um breve perfil dos professores da educação infantil de Teresina	89
5.3	Formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil em Teresina	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A	118
	APÊNDICE B	123
	APÊNDICE C	127
	ANEXO A	129

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, antes da aprovação da Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não figurava na legislação educacional brasileira como etapa de educação Básica. Desta forma, os sistemas educacionais brasileiros, por não terem a obrigatoriedade com esta etapa de ensino, a ofertavam como uma atividade assistencialista.

Segundo Lima (2016), até a década de 1970, à criança da classe economicamente menos favorecida da população brasileira era oferecido um atendimento de cunho assistencialista e também médico-higienista, por meio de creches filantrópicas, providas pelo Estado. Somente a partir de 1980 começam a serem implantadas as creches comunitárias, mantidas por meio de doações, bazares, festas e outras ações desenvolvidas pela comunidade. Esta modalidade de atendimento surge em consequência da mobilização popular em prol dos direitos, sobretudo das mulheres trabalhadoras que, por não terem onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam, reivindicavam a abertura de creches. O caráter assistencialista destas instituições contribuiu para formação e consolidação da visão do atendimento de creche apenas como guarda e cuidado de crianças das classes populares.

Neste contexto, por realizarem atendimento de natureza assistencialista, isto é, devido às atividades desenvolvidas não serem necessariamente pautadas por uma proposta pedagógica definida, não havia uma preocupação, por parte dos governos, em formar os professores, geralmente pessoas que, por terem habilidades em trabalhar com crianças, eram escolhidas para exercer a docência, mesmo sem ter nenhuma formação em nível de graduação. Isto porque se convencionou que, para atuar nessa área, bastava ser cuidador, o que é um equívoco, haja vista que a Educação Infantil precisa de professores com formação específica que lhes proporcione fundamentos teórico-práticos acerca do processo ensino aprendizagem de crianças.

O art. 208 da Constituição Federal (CF) de 1988, estabelece o dever do Estado com a oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 (cinco)¹ anos de idade. Com a LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica e ter finalidades e organização no âmbito dos sistemas de ensino. Quanto à oferta, esta Lei estabelece, no Art. 30, que a Educação Infantil para crianças de até três anos de idade será ofertada em creches, ou entidades equivalentes, admitindo “o (res)surgimento de outros tipos

¹ A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 alterou a idade, antes era de até 6 (seis) anos.

de instituições de atendimento à tenra idade e a continuidade da filantropia e do atendimento domiciliar, contrariando as lutas históricas por um atendimento educacional igualitário” (LIMA, 2016, p. 24), haja vista admitir a oferta deste atendimento por instituições privadas de natureza não escolar.

Contudo, um importante avanço provocado pelo reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e um dever do Estado, diz respeito à formação do professor, o que resultou no desenvolvimento de políticas de formação de professores, por meio de ações, programas de formação inicial e continuada, contribuindo para uma significativa melhoria no perfil formativo dos professores.

Com relação à formação inicial, a LDB/1996, tratando a formação docente como requisito fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, estabelece no artigo 62 que a formação de docentes para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, em curso de licenciatura, de graduação plena, permitida, como formação mínima a ofertada em nível médio na modalidade normal.

Visando o cumprimento do que está determinado no artigo supracitado, foi definido um período de dez anos para que os docentes se graduassem em Pedagogia e demais licenciaturas. Entretanto, como as políticas de incentivo não deram conta de formar toda a demanda na década estabelecida, em 2009, a lei nº 12.796, de 2013 revoga o § 4 do art. 87 da LDB que assim estabelecia: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2006, s/p), permitindo com isso, que os professores para atuarem na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) continuassem com o curso de magistério de nível médio.

Desta forma, observa-se que após mais de duas décadas de vigência da LDB/96, ainda encontramos um número significativo de professores que atuam na Educação Infantil sem diploma de nível superior, o que não é uma realidade apenas desta etapa de ensino. De acordo com sinopse estatística do censo escolar 2017, dos 2.192.224 docentes que atuam na educação básica no Brasil, 474.679 ainda possuem apenas formação em nível fundamental ou médio, e 5.570 possuem apenas formação em Ensino Fundamental, sendo que 2.785 deles atuam na Educação Infantil: destes, 70 estão no estado de Piauí e 23 em Teresina.

Simas (2012), ao analisar dados do censo escolar 2011 sobre a formação de professores, infere que um dos fatores que contribuem para o índice de professores da Educação Básica sem formação superior é o fato de ainda existir dificuldade de acesso à

universidade, sobretudo nos estados da região Norte e Nordeste, mesmo com o incentivo de acesso à universidade, como as bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as facilidades para conseguir crédito pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O outro é a desvalorização da carreira, o que a torna pouco atrativa para os jovens.

Segundo Ramos (2015), a não valorização do magistério é tão séria que, se o fato for crescente, teremos um apagão sistêmico, que é a falta de professores, de forma geral, na Educação Básica, visto que a carreira do magistério cada vez mais se torna menos atrativa. Desta forma, muitos não se interessam pela docência e não são poucos também os que ingressam na carreira docente simplesmente porque não tiveram a oportunidade de optar por outra profissão que realmente se identificam e seja valorizada.

Vários fatores tornam a carreira docente pouco atrativa como: a falta de valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira. Corroborando essa idéia, Vaillant (2006) afirma que os estímulos são poucos para que a profissão seja a primeira opção na carreira devido às inadequadas condições de trabalho, sérios problemas na remuneração e na carreira.

Para torná-la mais atrativa, seja no ingresso ou no seu percurso, devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes o delineamento de políticas de melhoria do salário, do prestígio social, da carga de trabalho, da segurança no trabalho e de implantação e valorização do plano de carreira (IMBERNÓN, 2006).

Como foi elencado, múltiplos são os fatores que necessitam ser considerados ao delinear políticas de valorização para os professores. A jornada de trabalho, por exemplo, é um fator importante, pois se constitui elemento determinante na escolha da profissão. Mas, uma das maneiras mais eficaz de incentivar e tornar a carreira docente mais atrativa é por meio da valorização salarial, pois o que faz grande parte destes profissionais se interessarem pela formação em serviço, especialmente, em nível superior, não é especialmente a titulação, e sim o salário, visto que ao mudar a titulação, aumenta o vencimento. Assim, acredita-se que se o salário fosse atrativo, muitos jovens optariam em sua formação inicial, pela docência.

Desta forma, demanda-se um maior investimento público em relação à valorização dos profissionais do magistério de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, garantindo os planos de carreira para os profissionais da educação básica, conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008, que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, e no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005/14.

Ressalta-se ainda que, além do número de professores atuando na Educação Básica sem formação de nível superior, apresentado anteriormente, é comum graduados em outras áreas também atuarem como docentes neste nível de ensino. Porém, não basta somente ser diplomado para ser professor, pois embora esses profissionais tenham formação superior e conhecimento técnico, necessitam de formação pedagógica. Logo, é importante que essa formação seja feita em graduações específicas para a carreira, como licenciatura em pedagogia e as demais licenciaturas, conforme previsto na meta 15 do PNE (2014-2024).

Compete aos governos, em cada esfera, investir em políticas docentes, propiciando formações em serviço, oferecendo condições e incentivos para que os professores em seus sistemas de ensino obtenham a formação mínima exigida por lei (quando necessário) e, participem de formações continuadas.

Sobre as políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) apontam aspectos significativos da dinâmica dessas políticas produzidas nos diferentes âmbitos da União, dos Estados e dos Municípios, analisando as políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores, discutindo sobre currículos dos cursos ofertados e o trabalho que vem sendo desenvolvido nas instituições formadoras, públicas e privadas; a carreira docente, abordando aspectos que dizem respeito a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; as formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola.

As autoras realizaram estudos de caso em cinco Secretarias Estaduais de Educação e dez Secretarias Municipais de Educação distribuídas pelo país. Quanto à formação inicial em graduações presenciais nas IESs, os dados revelam que, mesmo existindo as políticas que visam estimular a expansão da matrícula e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura com a ampliação da oferta de cursos, as matrículas não caminham no mesmo compasso, percebendo-se um recuo na procura por algumas licenciaturas. Em relação aos estudantes em Pedagogia ou Normal Superior, mesmo com a sinalização de preferência do MEC para os cursos presenciais, houve um maior crescimento de matrículas em cursos à distância em detrimento dos presenciais. O estudo revela também que, o processo de articulação teoria-prática, pressuposto pelo modelo de formação, pouco se tem efetivado nos diversos sistemas educativos, mesmo existindo muitos empreendimentos para se alcançá-lo pelos mais diferentes percursos em graduações presenciais em IES.

Nos últimos anos, vários estudos apontam acerca da formação de professores da Educação Básica, além dos estudos empreendidos por Gatti, Barreto e André (2011). Muitos outros pesquisadores têm se debruçado sobre esta temática. Desta forma, com a finalidade de

mapear as pesquisas acerca da formação inicial dos professores especificamente na Educação Infantil, realizou-se um levantamento junto à plataforma da Capes, envolvendo periódicos, teses e dissertações com o escopo de construir um estado do conhecimento, considerando as produções dos 10 últimos anos.

Na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e plataforma Scielo, encontrou-se 20 artigos que tratam de formação de professores da Educação Infantil, datados entre o período de 2010 a 2019. Dentre os quais, selecionou-se os 2 que apresentam alguma relação com o objeto de investigação desta pesquisadora, que tratam da compatibilidade da formação inicial de professores para a Educação Infantil com a exigência da legislação brasileira.

Amaral (2011), no artigo intitulado “A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério” expõe um breve estudo historiográfico a respeito dos dispositivos legais, presentes na legislação brasileira e na História da Educação acerca da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a partir de 1932, ano da criação dos Institutos de Educação, procurando identificar as permanências e rupturas existentes na legislação constitutiva, refletindo sobre as tendências que têm direcionado as políticas educacionais para formação desses professores.

As análises da trajetória do processo de formação de docentes, realizadas por Amaral (2011), evidenciam a ausência de um programa consistente de formação de professores devido ao excessivo número de reformas educacionais sobre o assunto. Principalmente no que se refere a esta formação. De acordo com esta autora, houve uma desresponsabilização do Estado ao transferir grande parte de sua tarefa para os Institutos Superiores de Educação, entidades que não vinculam ensino, pesquisa e extensão e terminam fomentando e proporcionando uma formação com ênfase na quantidade e não na qualidade.

No artigo denominado “Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na Educação Infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista”, Stangherlim, Vercelli e Santos (2015) refletiram sobre as possíveis articulações entre as metas e estratégias deste PNE relativas à Educação Infantil e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um curso de formação do pedagogo de uma universidade pública paulista, a fim de verificar a adequação do curso às diretrizes contidas no PNE quanto à construção de estratégias de formação inicial de professores para essa etapa, destacando algumas referências legais e conceituais sobre a temática e analisando a proposta

político-pedagógica e curricular de um curso de pedagogia, considerando os conteúdos assentados em seus documentos e nos depoimentos de docentes, discentes e egressas do curso.

A referida pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou levantamento documental e bibliográfico, entrevistas e análise de conteúdo. Os resultados sinalizam que esse curso tem contribuído para a formação inicial das futuras pedagogas por meio das disciplinas ofertadas, do estágio supervisionado e das atividades de iniciação científica, porém existe ainda um difícil caminho a percorrer para ajustar-se aos desafios de formação postos pelos diplomas legais e pelo PNE.

No processo de mapeamento de estudos sobre o perfil da formação inicial dos professores da Educação Infantil, no banco de teses e dissertações da Capes, ao pesquisar palavras chaves como “formação inicial”, “professores da Educação Infantil”, encontrou-se um elevado número de trabalho (6.726), porém, devido à exiguidade de tempo disponível para a realização do estado do conhecimento, a primeira seleção considerou apenas o título da pesquisa e o ano de publicação.

Após esta primeira etapa, foram selecionados 30 trabalhos entre teses e dissertações. O segundo filtro consistiu na leitura dos resumos, mas devido à insuficiência de dados contidos, alguns casos exigiram a leitura parcial ou integral das teses e dissertações para uma análise mais qualificada sobre a natureza das pesquisas existentes. Semelhante ao processo de seleção dos periódicos, destas, encontrou-se 06 pesquisas entre teses e dissertações, que tem alguma relação com o objeto de investigação desta pesquisadora, sendo 01 sobre o perfil formativo dos professores do Piauí.

Gil (2013), objetivando investigar e desenhar o perfil dos professores da Educação Infantil, que trabalham em turmas de creche do município do Rio de Janeiro, oriundos do primeiro concurso realizado para o cargo, analisou as políticas públicas nacionais e regionais, observando os diferentes contextos que resultaram na criação do cargo de Professor de Educação Infantil (2010). A metodologia adotada foi qualitativa-quantitativa. O perfil produzido revela que as professoras de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, oriundas do primeiro concurso público, que atuam em turmas de creche, têm diferentes níveis de escolaridade, idade média de 37 anos. O estudo mostrou também que o Curso Normal, ou mesmo a graduação em Pedagogia, não suprem de forma satisfatória as necessidades formativas das professoras para o trabalho nas creches, ao passo em que não subsidia a transposição da teoria em prática.

Falcão (2017) investigou as políticas públicas educacionais nacionais e locais e sua interlocução com a formação, a profissionalização e as condições de trabalho de professores que atuam na Educação Infantil, tendo por foco dois Centros de Referência em Educação Infantil, vinculados à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB. A abordagem metodológica de natureza predominantemente qualitativa, com a opção pelo método interpretativo, contou com quatro instrumentos de coleta: observação, diário de campo, discussão grupal e entrevistas individuais com 11 (onze) professores; 2 (duas) gestoras; 2 (duas) supervisoras; 8 (oito) monitoras e 5 (cinco) berçaristas. Os dados evidenciam a acentuada desarticulação entre essas políticas e o perfil profissional encontrado nos CREIs; a desvalorização profissional, a formação insuficiente e inadequada dos professores, nos salários precários, a estrutura, às vezes, imprópria para o atendimento, e desprestígio social da profissão.

Febronio (2010), em pesquisa de cunho qualitativo, abordou a formação de professores da Educação Infantil, com o objetivo de compreender a concepção que estes, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. A análise dos dados mostrou que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

Ao dissertar sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, Bonetti (2004) verificou se essa especificidade é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que regulamentam a formação inicial de professores para a Educação Básica elaborados após a LDB 9394/1996, pelo Ministério da Educação (MEC): documentos Referenciais para a Formação de Professores – 1998 (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/2001 (Parecer 009/2001). A autora analisou nos conteúdos dos documentos a denominação, a função que lhe são atribuídas e a formação inicial desse profissional, traçando assim seu perfil sob a perspectiva oficial.

A análise revelou que o conteúdo dos documentos sinaliza o reconhecimento de uma especificidade na atuação docente na Educação Infantil, mas é traduzida como adequação da docência do Ensino Fundamental, ficando assim, a docência na primeira, subordinada à docência da segunda, e a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na Educação Infantil.

Nogueira (2014) dissertou sobre o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). A autora realizou uma análise documental baseada na legislação brasileira, nos estudos teóricos e no referido programa, visando compreender os elementos que integram a formação inicial dos professores e as especificidades presentes na Educação Infantil, além de conhecer e analisar o PROINFANTIL. As análises mostram que situações desencadeadas ao longo da realização do curso comprometeram todo o processo formativo e seu desdobramento nas instituições de ensino. Dentre os fatos sucedidos no percurso da formação estão: a não especificação da formação dos tutores, a pouca interação entre formadores e cursistas, a falta de políticas públicas que contemplassem a formação, oferecessem condições de trabalho e valorizassem o professor.

No âmbito do Piauí, Lima (2016) realizou um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuavam na Educação Infantil do estado do Piauí objetivando verificar o seu atendimento às exigências de formação e às finalidades previstas na LDB 9.394/96 para essa etapa da Educação Básica. A investigação, de natureza quantitativa, teve como fonte os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013.

A pesquisa de Lima (2016) evidenciou que, mesmo com os avanços, o perfil de formação desses professores é multifacetado, em razão da significativa presença de outros cursos superiores atuando nas creches e pré-escolas do Piauí; da presença de professores com a formação em Nível Médio e Normal Magistério; professores com Ensino Fundamental completo e incompleto. Desta forma, a autora conclui que a Educação Infantil no estado do Piauí ainda é nivelada pela noção de mínimo e, em termos quantitativos, o caráter multifacetado do professor nega que a docência na Educação Infantil é uma profissão com especificidades que necessitam ser aprendidas e que a caracterizam e a diferenciam de outras profissões e até mesmo da própria docência em outros níveis de ensino, o que pode comprometer o alcance das finalidades previstas pela LDB 9.394/96.

Não foram encontradas pesquisas abordando especificamente o perfil formativo dos professores da Educação Infantil do município de Teresina, embora o estudo de Lima (2016) de uma forma geral contemple este público. Por esta razão, devido à grande relevância da temática em estudo, realizou-se esta investigação tendo como fonte os dados do censo escolar de 2017.

Este estudo foi motivado pelo seguinte problema: O perfil da formação inicial dos professores da Educação Infantil em Teresina é compatível com a exigência da LDB 9.394/96, que trata da formação mínima exigida para atuar nesta etapa da educação básica? O

referido problema de pesquisa, por sua vez, pressupôs a necessidade de levantar algumas questões norteadoras: Considerando a área específica em relação à formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil da rede pública e privada em Teresina, a determinação da LDB 9.394/96 está sendo cumprida?; Existe um diferencial entre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de Teresina?; Qual a contribuição das políticas de formação de professores de Educação Infantil em âmbito nacional e local para o cumprimento da legislação em relação à formação inicial mínima?.

Partindo do referido problema, delineou-se o seguinte objetivo geral: Investigar o perfil da formação inicial dos professores da Educação Infantil em Teresina Piauí, considerando a exigência da LDB 9.394/96 que trata da formação mínima exigida para atuar nesta etapa da educação básica. Definindo como objetivos específicos: Identificar a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil da rede pública e privada de Teresina, considerando a formação na área específica definida pela LDB/96 para atuar nesta etapa da educação básica; Estabelecer um comparativo entre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de Teresina; Analisar a contribuição das políticas de formação de professores de Educação Infantil em âmbito nacional e local para cumprimento da legislação, no tocante à formação inicial mínima.

Com base em alguns indicadores sobre o perfil da formação inicial de professores, apresentados anteriormente, justifica-se o estudo dessa temática pela sua grande relevância acadêmica e social e por se tratar de uma investigação ainda não realizada considerando apenas o município de Teresina. Desta forma, entende-se que este poderá servir como indicador para mais investimento em políticas de formação de professores, visto que para a efetivação da educação integral de crianças, faz-se necessário que o professor tenha um perfil formativo adequado, o que implica uma sólida formação específica, fundamentada em pressupostos teóricos acerca do processo ensino aprendizagem da criança e na concepção de formação holística.

O interesse pessoal pelo objeto de estudo também tem relação com a trajetória profissional desta pesquisadora. Sua atuação como professora e também pedagoga na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, durante 5 anos, proporcionou-lhe a percepção da importância do professor conhecer os fundamentos teóricos acerca do processo ensino aprendizagem de crianças, isto é, das necessidades formativas do professor.

Considerando as características do objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, classificada, quanto ao objetivo elencado, como descritivo-analítica, tendo como fonte principal os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2017, no tocante, especificamente, à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, conforme se detalhará, posteriormente, em tópico específico.

Para a extração e análise dos Microdados, utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Science*). As análises, discussões e inferências dos dados coletados/construídos nesta investigação foram realizadas à luz do referencial teórico, pautado, especialmente, em Gatti (2004, 2009, 2011), Lima (2016), Barreto (2009), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Kramer (2006), Kuhlmann Jr (2001) e da legislação que trata da formação inicial dos professores da Educação Infantil, num processo de reconstrução teórica, resultando nesta dissertação, organizada nos seguintes capítulos.

A priori, esta introdução, que corresponde ao primeiro capítulo, faz uma breve apresentação dos aspectos legais e a atual realidade da formação de professores da Educação Infantil no Brasil, apresentando um estado da arte das pesquisas empreendidas sobre esta temática nos últimos dez anos, justificando a relevância social e acadêmica do objeto de estudo. Expõe-se o problema, objetivos e o interesse pessoal por este estudo.

Após essa introdução, o segundo capítulo consiste numa revisão bibliográfica sobre a oferta da Educação Infantil no Brasil e em Teresina, resgatando desde as políticas de assistencialismo à educação como um direito da criança garantido na legislação vigente. Aborda-se também a contribuição do Sistema Municipal de Ensino de Teresina para a expansão e melhoria da oferta de escolarização para o público infantil, bem como a contribuição do processo de municipalização da Educação Infantil em Teresina para a garantia e ampliação do atendimento em creches e pré-escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Na perspectiva de reconstituir um pouco da história das políticas de formação dos professores da Educação Infantil no Brasil, no terceiro capítulo, apresenta-se inicialmente a institucionalização da política de formação do professor no Brasil, ressaltando os marcos legais, avanços e retrocessos na materialização dessas políticas, assim como as contribuições dos fundos de financiamento para a política de formação docente. Abordam-se ainda reflexões acerca dos saberes necessários à formação do docente na Educação Infantil, abordando também os saberes adquiridos nos cursos de Pedagogia.

O quarto capítulo contempla a discussão sobre o percurso metodológico deste estudo, a definição do tipo de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico utilizado para fundamentação do conhecimento, bem como os procedimentos, instrumentos para coleta/construção e análise dos dados, destacando o SPSS com suas variáveis e funções, ferramenta importante e bastante utilizada na realização desta investigação.

O quinto capítulo revela os resultados da investigação sobre o perfil formativo dos professores que atuavam na Educação Infantil de Teresina em 2017, mostrando a compatibilidade entre os elementos da realidade encontrada com as exigências legais. Inicia-se com uma análise da oferta de Educação Infantil em Teresina, apresentando, posteriormente, o perfil dos referidos professores e, especialmente, uma análise teórico-empírica dos dados extraídos dos Microdados do censo escolar do referido ano, em relação à formação inicial.

Logo após, são tecidas as considerações finais, condensando os aspectos essenciais das reflexões e análises compostas em toda essa investigação, que, de uma forma ou de outra, será o ambiente da construção de um conhecimento sobre o objeto analisado. E, então, são apresentadas as referências bibliográficas e documentais que balizaram o referencial teórico utilizado no decorrer de todo esse processo de construção, seguida dos apêndices, nos quais se apresenta Tabelas com dados importantes discutidos no texto.

2 OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: das políticas assistencialistas à educação como um direito da criança

"Criança tem que ter nome

Criança tem que ter lar

Ter saúde e não ter fome

Ter segurança e estudar...."

Ruth Rocha

Antes de iniciar as discussões acerca da oferta de Educação Infantil, convém destacar a distinção entre creche e pré-escola, que segundo Kramer (1999), ora se leva em consideração a idade das crianças - (a creche atenderia crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 5); ora o modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora se considera a instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação).

Porém, a legislação vigente, a CF/88 e a LDB/96, define como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, de meio período ou horário integral, delegando, ao poder público municipal, a responsabilidade pela sua oferta, pois, creches e pré-escolas são instituições de Educação Infantil a que todas as crianças de 0 a 5 anos têm direito.

Entretanto esse atendimento à criança de 0 a 5 anos, em creches e pré escolas, que atualmente consiste em um direito, durante muito tempo foi realizado por meio de políticas assistencialistas, desta forma, inicia-se este capítulo com um contexto histórico, o qual aborda as políticas assistencialistas no Brasil.

2.1 Contexto histórico

O advento da revolução industrial no mundo e o modelo capitalista de economia contribuíram para a urbanização das cidades e conseqüentemente para o ingresso da mulher no mercado de trabalho ocasionando mudanças na composição e estrutura familiar. Tais mudanças contribuíram para o surgimento do atendimento da pré-escola em creches filantrópicas, mantidas pelo Estado que prestavam atendimento assistencialista às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, objetivando a preservação da vida e assistência à saúde, segundo Teresina (2008) e Sousa (2013).

Na década de 80, com a mobilização da sociedade em favor dos direitos e, especialmente, da reivindicação das mulheres trabalhadoras pela abertura de mais instituições infantis onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, surge a creche comunitária, a qual tinha como fonte de recursos as ações promovidas pela própria comunidade como: doações, bazares, festas, entre outras atividades. Assim, como as creches filantrópicas, tratam-se de instituições de caráter assistencialista² e eram destinadas às crianças das classes economicamente menos favorecidas, conforme assevera Lima (2016, p. 23).

Essa característica da creche como um serviço de atendimento às classes populares fez com que ainda seja tão arraigada nos dias de hoje a visão de um cuidado assistencialista no atendimento à criança pequena, guardando de certa maneira uma concepção preconceituosa quanto à mãe menos favorecida. Ou seja, uma perspectiva de creche apenas como lugar de guarda da criança e não como espaço educacional.

A ênfase do atendimento prestado pelas instituições filantrópicas e comunitárias não estava voltada à Educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. No entanto, é inescusável frisar que ao serem implantadas as creches comunitárias, já existiam instituições de atendimento infantil que primavam pelo atendimento voltado para a dimensão pedagógica, ainda como retrata Lima (2016, p. 23):

Existiam as creches de cunho assistencialista, filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados das crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Estas funcionavam, em sua maioria, tendo como modelo organizacional os asilos, os orfanatos e como população-alvo as crianças das camadas populares. Para trabalhar em creches não era preciso formação especificamente pedagógica. Já os Jardins de infância, mantidos pela iniciativa privada, portanto, a serviço das classes mais favorecidas, privilegiavam o aspecto mais pedagógico.

Percebe-se o duplo modelo de atendimento na Educação Infantil, que até então não consistia em um direito. Um, ofertado pelas instituições mantidas pela iniciativa privada, que ofereciam um atendimento de cunho mais pedagógico e o outro oferecido pelas instituições filantrópicas e comunitárias, que prestavam atendimento de caráter assistencialista. O primeiro de cunho educacional, voltado para as crianças das famílias mais favorecidas economicamente, e o segundo pautado na assistência, na filantropia, direcionado às crianças das classes populares (KUHLMANN JR, 2001).

² Práticas individuais, em forma de ajuda, de favorecimento, exercidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito público ou privado, cuja principal característica consiste em um ato de caridade, não proporcionando mudanças na realidade social dos indivíduos.

Este duplo modelo de atendimento revela as desigualdades sociais existente do Brasil, decorrentes do desenvolvimento da produção que conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana. Essa divisão do trabalho gerou a segmentação dos homens em classes. Acerca desta divisão Saviani (2007, p. 155) destaca que:

essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Observa-se que o desenvolvimento da institucionalização da Educação está ligado à origem da sociedade de classes que, por sua vez, tem relação com a ascensão do processo da divisão do trabalho e com a divisão dos homens em classes, assim, a educação também fica dividida; diferenciando-se a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso o proletariado. Corroborando essa afirmação sobre essa dualidade na oferta do ensino no Brasil, Melo (2005, p. 28) afirma que:

A política educacional dos anos de 1930 e 1940 descaracterizou os ideais do Movimento Renovador, houve um crescimento no número de escolas primárias, no entanto, manteve-se o elitismo e o caráter dualista do sistema educacional, voltando o ensino secundário e superior para a elite e relegando a escola de primeiras letras e o ensino técnico aos pobres, de modo que a educação acabou contribuindo para manter privilégios e desigualdades.

Nesse contexto, é importante destacar que Educação, no Brasil, independente do nível ou etapa, sempre foi oferecida de forma dual, evidenciando as desigualdades geradas em decorrência da divisão de classes e acentuadas com a implantação do modelo capitalista de economia, favorecendo a manutenção da sociedade capitalista³.

Em relação à Educação Infantil, somente no final do século XX o discurso sobre a qualidade da educação tomou grandes proporções no debate em âmbito educacional e foram implantadas diversas políticas no cenário das reformas educacionais. Nesta conjuntura, a

³ Segundo Offe (1984) na Sociedade Capitalista a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção, os instrumentos e os objetos de produção (matéria bruta e prima). A força de trabalho é do trabalhador que é livre, mas que só tem condição de se reproduzir se vender a sua força de trabalho, então ele vende sua força de trabalho (que é uma mercadoria).

LDB/96, fundamentada pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, determina a oferta da Educação Infantil como um direito, tema a ser discutido a seguir.

2.2 O direito à Educação Infantil

Antes da promulgação da CF/88, a Educação Infantil não consistia em um direito, desta forma, o § 2º do Art. 19 da LDB, Lei Nº 5.692/71, definia: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, s/p).

Com a garantia da oferta da Educação Infantil como um dever do Estado pelo art.208 da CF/88, essa passa a ser um direito. Assim, o art. 29 da LDB/96 a define como a primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com isso, a LDB/96, para garantir o direito à Educação Infantil, preceitua que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos seria realizado em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas e, ao mesmo tempo, mantendo a continuidade e interdependência entre estas duas etapas. Essa lei, atendendo ao Inciso IV do artigo 208 da Constituição, que atribui ao Estado o dever de garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas, determina que, através de um pacto federativo, este atendimento seja de responsabilidade prioritária dos municípios, imputando-lhes, assim, o compromisso em defender e promover o direito ao acesso à referida etapa de ensino em instituições educacionais de oferta pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social.

Entretanto, mesmo com o supracitado artigo estabelecendo o dever do Estado em garantir o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, esta oferta somente passou a ser parcialmente obrigatória com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que, visando ampliar o direito a toda a Educação Básica, alterou o inciso I do artigo 208 da CF/88, aumentando, assim, o período de obrigatoriedade de frequência à escola, o qual passa a vigorar com a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, s/p).

Esta alteração torna a oferta do atendimento às crianças de 4 a 5 anos obrigatória, a qual deve ser realizada em pré-escolas, todavia, não estende esta obrigatoriedade do atendimento educacional, em creche, às crianças de 0 a 3 anos.

Embora este atendimento ainda não seja obrigatório em sua totalidade, não se pode deixar de considerar que, após a Carta Magna de 88, ao reconhecer a Educação Infantil como um direito, esta passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, ganhando uma seção específica na LDB/96, a qual regulamenta a sua oferta. Isto significou um considerável avanço em relação às legislações anteriores, contribuindo para a ampliação da oferta de vagas nessa etapa de ensino pelos municípios brasileiros.

No caso do município de Teresina, um importante passo para ampliação do atendimento em creche e pré-escolas, consiste na criação dos sistemas municipais. No tópico seguinte, será caracterizada a oferta de Educação Infantil nesta capital, destacando a contribuição da implantação do sistema municipal de educação, a qual será discutida logo após uma breve apresentação dos aspectos geográficos e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴ desta cidade, sob três dimensões: longevidade, educação e renda.

2.3 A oferta de Educação Infantil em Teresina

Teresina, capital do Piauí, fica localizada na região centro-norte do estado e meio-norte do Nordeste brasileiro. É a capital nordestina de maior extensão territorial, possui uma área de 1.392 Km², sendo que a zona urbana compreende somente 17% deste território enquanto que a zona rural 83%. Banhada pelos rios Poti e Parnaíba, possui clima tropical e temperatura média anual de 27,7°C, caracterizado por dois períodos bem definidos: verão chuvoso, com volume pluviométrico bastante intenso, quando ocorrem cerca de 90% das chuvas; e inverno seco, com quase ausência total das precipitações atmosféricas (TERESINA, 2016b).

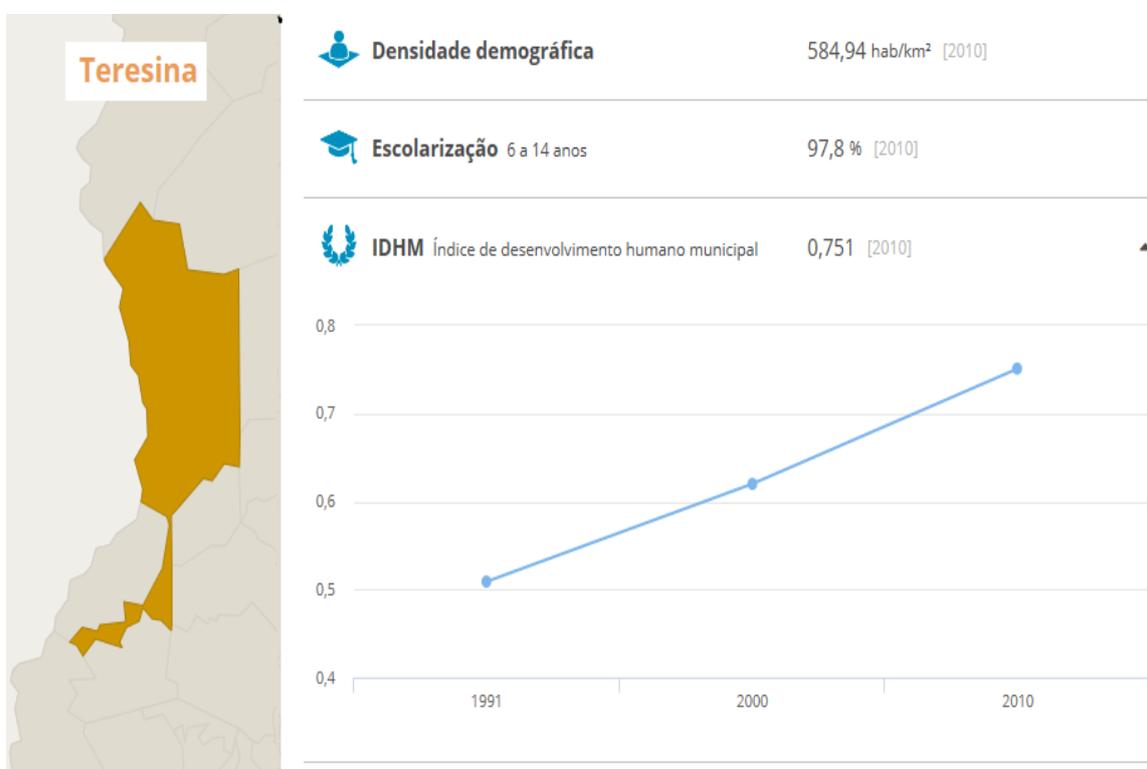
Sobre os aspectos demográficos, a taxa de crescimento da população de Teresina, que nas últimas décadas era elevada, caiu de 4,3% no intervalo censitário de 1980-1991 para 1,3% no intervalo que compreende a década de 2000-2010. Década em que foi registrado um

⁴ O IDHM é um indicador importante idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população. O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) está fundamentado em três pilares (Saúde, Educação e Renda). O IDH varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total), significando que quanto maior a proximidade de 1, mais desenvolvido é o país/região/estado/município.

aumento populacional de 714.583 para 814.230 e apresentou mudanças entre a população de 0 a 4 anos, que em 1991 ainda se concentrava na base da pirâmide etária, mas que, a partir da década de 2000 tende a diminuir consideravelmente, em relação às outras faixas etárias (TERESINA, 2016b). Em 2018, segundo dados do IBGE, a população estimada de Teresina foi de 861.442 habitantes.

Dados do censo de 2010 revelam que esta capital apresenta IDHM de 0,751, ocupando a 526ª posição no *ranking* dos 5.565 municípios brasileiros. A figura 1 mostra dados da evolução deste índice, a Densidade Demográfica e a Escolarização.

Figura 1 - Densidade demográfica, Escolarização e Evolução do IDHM de Teresina



Fonte: IBGE

Conforme a Figura 1, houve uma significativa evolução no IDHM desta capital que possui densidade demográfica de 584,94 hab/Km².

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Teresina foi de 0,751, em 2010. Nesse ano, o Município já estava situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,219), seguida por Longevidade e Renda. (TERESINA, 2015, p. 20)

Quanto ao crescimento absoluto da dimensão Educação, a escolarização consiste em um importante indicador, pois, de acordo com a figura 1, 97,8 % da população que possuía entre 6 a 14 anos de idade frequentavam a escola. Em relação à oferta de Educação Infantil:

O Censo Escolar de 2010 constata, no município de Teresina, uma cobertura do atendimento escolar de 8.871 matrículas, na faixa etária de 0 a 3 anos, de uma população de 46.915, o que corresponde a uma taxa de escolarização líquida de 18,9%. No mesmo ano, a taxa de escolarização líquida é de 66,2% na faixa etária de 4 a 6 anos, de uma população de 35.954. (TERESINA, 2015, p. 30)

Os dados do censo escolar revelam um constante e significativo crescimento das matrículas na Educação Infantil. No tópico seguinte, que trata das contribuições do Sistema Municipal de Ensino de Teresina para a ampliação e melhoria da oferta da Educação Infantil, apresenta-se uma série histórica das matrículas da Educação Infantil com esta evolução.

2.4 O Sistema Municipal de Ensino de Teresina: contribuições para a ampliação e melhoria da oferta da Educação Infantil

Até meados da década de 1960 a ausência de uma Secretaria que se responsabilizasse especificamente pelo seu sistema municipal de educação, dificultou bastante o desenvolvimento das atividades educacionais em todos os níveis de ensino, levando-o a funcionar de forma rudimentar, conforme as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008, p. 14):

Até 1966, a Prefeitura não dispunha de uma Secretaria de Educação estruturada e organizada. Suas atividades eram coordenadas por um setor denominado Divisão de Educação (D.E.), responsável pela assistência às escolas municipais, localizadas, à época, na zona rural.

Na gestão do então prefeito Hugo Bastos, que tinha como vice Raimundo Wall Ferraz, por meio da Lei nº 1.079, de 28 de maio de 1966, foi criada a Secretária Municipal de Educação de Teresina-Piauí (SEMEC). Entretanto, somente após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 5.692/71) e com a definição das diretrizes de estruturação e reorganização do organograma de funcionamento da Prefeitura Municipal de Teresina, foi que em 1975 “[...] a Secretaria de Educação deixou de funcionar em conjunto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, passando a atuar como Secretaria de Educação e Cultura” (TERESINA, 2008, p.14). A partir desse período, o ensino fundamental e o médio passaram a seguir as diretrizes desta Secretaria.

No entanto, a Educação Infantil permaneceu durante um longo período sob a responsabilidade da igreja, principalmente após a fundação da Ação Social Arquidiocesana (ASA), em 1956, pelo arcebispo de Teresina Dom Avelar Brandão Vilela, que abraçou as causas sociais e educacionais; do Serviço Social do Estado (SERSE) e da Secretaria do Trabalho e Promoção Social e posteriormente das instituições de assistência social e comunitária conveniadas pela prefeitura.

Cumprе resgatar que, de acordo com Rissi (2013), ao longo do século XX a política de assistência social e educação sempre teve uma estreita relação, visto que a associação entre pobreza e educação, na História do Brasil, é traduzida em experiências diversas, dentre estas, destaca-se o papel da Igreja Católica e dos empresários das entidades filantrópicas, conveniadas com o público municipal ou estadual, como sendo um dos principais agentes das ações sociais no campo da educação e da assistência.

Ainda segundo a autora acima referenciada, o percurso das políticas educacionais brasileiras, semelhantes ao das demais políticas sociais, tem relação com as ações assistenciais e posteriormente com a política de assistência social proclamada na Carta Magna de 1988 (como um dos direitos sociais) e regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993. O reconhecimento constitucional da assistência social como política pública, e posterior promulgação da (LOAS), foi fundamental para distanciar esta área de investimento público das ações assistencialistas, assim como limitar e coibir as ações paralelas e dispersas na área da assistência social.

É oportuno distinguir aqui as ações assistencialistas (assistencialismo) da assistência social, enquanto esta consiste em uma política pública, um direito do cidadão e um dever do Estado, aquelas são práticas individuais de favorecimento, de troca de favores que não propiciam emancipação na realidade social dos usuários, pois sua principal característica é a caridade. Alayon (1995) considera como assistencialista uma das atividades sociais que historicamente às classes dominantes implementaram para reduzir a miséria gerada pelo sistema da exploração do trabalhador e assim conservar esse sistema.

Convém lembrar também a contribuição da Secretaria de Educação do estado do Piauí (SEDUC-PI) para o atendimento infantil nesta época. Sobre a oferta da Educação Infantil, Silva (2008) relata que embora este estado tenha implantado oficialmente a Educação pré-escolar em 1974, não foi ofertada vaga na chamada geral de matrícula do edital nº. 002/75 da desta secretaria.

Apenas no mandato do Governo Dirceu Mendes Arcoverde, em 1976, esta Secretaria assume a pré-escola, desenvolvendo atividades puramente assistencialistas, que não focavam

nos aspectos pedagógicos, visto que era influenciada pelos ideais propagadas nacionalmente sobre a função da pré-escola, a qual consistia simplesmente na guarda e cuidado da criança, isto porque “[...] as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizavam como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência e, posteriormente, a propósitos ‘educacionais’, com o objetivo de preparação para o 1º grau” (KRAMER, 1999, p.140).

A coordenação do Pré-Escolar integrou na sua estrutura a Divisão de Educação Pré-Escolar, permanecendo assim até 1986. Esse período foi promissor para o atendimento a criança na pré-escola, expandindo-se para 102 dos 115 municípios do Estado, cujo crescimento evoluiu de 22.670 matrículas no ano de 1981 para 57.482 em 1982.

Somente com a expansão da demanda por creches e pré-escolas, em 1978, motivada pelas mudanças socioeconômicas e sociais, começou a implantação das creches municipais:

[...] inicialmente sob a administração da Secretaria Municipal do Trabalho e ação Comunitária, hoje são administradas pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD. São dezessete unidades operacionais atendendo a 2.701 crianças de 3 meses a 6 anos de idade em suas necessidades básicas de educação, saúde, nutrição, socialização e lazer. (NUNES, 1997, p.15).

A partir da implantação das creches municipais, as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, passaram a receber atendimento escolar em instituições mantidas pelo Poder Público Municipal de Teresina, mas, somente com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), a qual definiu as competências de cada esfera administrativa em relação à organização dos níveis e etapas da educação, a oferta e supervisão da Educação Infantil passam a ser responsabilidade dos sistemas municipais de ensino.

Assim, a supracitada Lei de Diretrizes e Bases da Educação designa aos municípios, entre outras estabelecidas no art. 11, as seguintes competências: “I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; [...] III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino [...]” (BRASIL, 2017, p. 13).

Neste sentido, é importante ressaltar que a partir da LDB/96, a Educação Infantil passa a compor os sistemas municipais de educação, trazendo como atribuição para estes a efetiva promoção, normatização e fiscalização da sua oferta. Com isso, cabe a cada sistema de ensino não somente ofertar, mas também fiscalizar esta oferta nas escolas públicas e privadas, para que se possa dar um atendimento de qualidade às crianças.

Desta forma, além das instituições de ensino fundamental, médio⁵ e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, os sistemas municipais de ensino são compostos também pelas: “[...] instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada e; pelos órgãos municipais de educação” (BRASIL, 2017, p. 16).

O município de Teresina implantou o seu Sistema Municipal de Educação de Teresina (SME), por meio da Lei nº 2.900, de 14 de abril de 2000, o qual está constituído pelos seguintes órgãos municipais:

- a) Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), como órgão administrativo;
 - b) o Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão colegiado.
- II. A Rede Municipal de Ensino, composta pelas instituições de ensino fundamental e de Educação Infantil mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
- III. A Rede Privada, integrada pelas instituições de Educação Infantil mantidas e administradas pela iniciativa privada. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, LEI Nº 2.900/2000).

A criação do SME de Teresina teve grande relevância para a Educação municipal, garantindo-lhe autonomia em relação ao Sistema Estadual, bem como competência normativa própria. No entanto, mesmo com a implantação deste sistema, a prefeitura de Teresina continuou realizando atendimento às crianças, tanto pela SEMEC quanto pela SEMCAD, isso pode ser comprovado pela afirmação de Sousa (2014, p. 73):

É importante registrar que até 2005, o atendimento da rede municipal às crianças de 0 a 5 anos de idade, em Teresina, era realizado tanto pela Secretaria Municipal de Educação – Semec quanto pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – Semcad. Os serviços educacionais prestados pela Semcad estavam organizados em instituições municipais, comunitárias e filantrópicas. A estrutura física de grande parte dos prédios das creches comunitárias, à época, não se adequavam ao mínimo aceitável para funcionamento de atividades educativas, esta experiência foi motivada pelo surgimento de vilas e favelas na periferia e os recursos humanos utilizados selecionados nas próprias comunidades, atendendo ao critério mínimo de qualificação para a função de diretor e professor. As creches filantrópicas localizadas em áreas de grande demanda social e funcionavam sem fins lucrativos, contando com apoio da Prefeitura por meio de convênios, no que

⁵ Embora no inciso I do art.18 da LDB/96 esteja definido que os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, é importante frisar que o inciso V do art. 11 desta lei estabelece que os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

se refere à merenda escolar; acompanhamento pedagógico e cessão de pessoal docente e administrativo.

Conforme o relato de Sousa (2014), mesmo depois da criação do Sistema Municipal de Educação, Teresina continuou ofertando um atendimento precário e dual realizado tanto pela SEMEC quanto pela SEMCAD.

Entretanto, a criação do SME foi importante no processo de ampliação da oferta de Educação Infantil em Teresina. Outro subsídio para a garantia e ampliação dessa oferta foi o processo de municipalização desta etapa de ensino, conforme apresentado no próximo tópico.

2.4.1 O processo de municipalização da Educação Infantil em Teresina: garantia e ampliação da oferta pela Rede Pública Municipal de Ensino

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina desde 2006 iniciou o processo de municipalização da Educação Infantil, não somente na pré-escola, mas também na creche, por meio de dois movimentos: 1) a passagem do atendimento estadual para o municipal e 2) a passagem das creches, anteriormente vinculadas à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD)⁶ em parceria com a Secretaria Municipal de do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), para a SEMEC.

O processo de municipalização demandou planejamento e organização da rede municipal de educação para atender a demanda que surge com as novas políticas educacionais trazidas pela LDB/96. Diante desta demanda, a SEMEC criou a Coordenação de Educação Infantil, constituída por uma coordenadora, 03 (três) superintendentes adjuntas e 17 (dezessete) superintendentes escolares para atenderem 126 (cento e vinte e seis) Creches/Pré-Escolas que possuíam monitoramento da gestão pedagógica, das quais 51 (cinquenta e uma) eram municipais; 60 (sessenta) comunitárias; 15 (quinze) filantrópicas, totalizando 171 unidades. Existiam 45 ainda (quarenta e cinco) unidades Filantrópicas que não possuíam monitoramento da gestão, mas, recebiam, daquela secretaria, subvenções de merenda escolar, cessão de professores dentre outros benefícios (TERESINA, 2008).

Para atender a demanda de crianças das Creches/Pré-Escolas Comunitárias e Filantrópicas foram celebrados convênios com 37 (trinta e sete) instituições de Educação Infantil, sendo 31 (trinta e uma) através da SEMEC e SEMCAD, para aquisição de materiais, utensílios, merenda escolar, em ampliações, serviços, reparo e construção de prédios escolares, além do investimento realizado na área de formação continuada de 874 (oitocentos

⁶ Em 2007, a SEMCAD transforma-se em Secretaria Municipal da Juventude (SEMJUV), pela Lei Complementar nº 3.617, de 2007.

e setenta e quatro) profissionais da Educação Infantil em oficinas, cursos, simpósios, seminários e congressos (TERESINA, 2008). Portanto, fizeram-se necessários mais investimentos devido à significativa expansão das matrículas, pois:

Em relação à Educação Infantil, podemos observar que no período de 2003 a 2011, houve um aumento considerável nas matrículas em creches e pré-escolas na dependência administrativa municipal, ocasionado pelo processo de municipalização de 100% da Educação Infantil das creches da rede estadual e a incorporação da quase totalidade das pré-escolas filantrópicas e comunitárias, que eram conveniadas com a extinta Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD) (TERESINA, 2015, p. 28).

Este crescimento impactou significativamente o número de estabelecimentos municipais. Um crescimento de 218% no período de 2003 a 2013, o que corresponde a 175 estabelecimentos, sendo 142 localizados na zona urbana e 33 na zona rural. Na esfera estadual, houve uma redução gradual do número de instituições. “Em 2003, a rede estadual possuía 80 estabelecimentos de Educação Infantil; em 2007 reduziu para 9; e em 2013 encerra o atendimento, ao fechar todas as suas unidades que prestavam atendimento à essa etapa da educação básica” (TERESINA, 2015, p. 31). Todas as matrículas das instituições fechadas foram absorvidas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

A expansão das matrículas em creches e pré-escolas da rede municipal, no período supracitado, também resultou numa perda significativa de espaço da rede privada, reduzindo em 38,5% e 33,9% o número de matrículas em creches e pré-escolas, respectivamente (TERESINA, 2015). Ratificando os dados sobre essa expansão, a Tabela 1 apresenta uma série histórica das matrículas da Educação Infantil de 2005 a 2017, contemplando a oferta em creche e pré-escola, nas redes estadual, municipal e privada.

Tabela1 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil em Teresina

ANO	CRECHE				Total	PRÉ-ESCOLA			TOTAL
	Total	Est.	Mun.	Priv.		Est.	Mun.	Priv.	
2005	5.807	66	1.756	3.985	26.718	1.971	7.841	16.906	32.525
2006	5.171	0	1.746	3.425	25.877	590	8.103	17.184	31.048
2007	7.203	86	5.202	1.915	22.868	456	13.180	9.232	30.071
2008	8.041	22	6.413	1.606	24.003	374	14.715	8.914	32.044

Continua

Tabela1 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil em Teresina

(continuação)

ANO	CRECHE				Total	PRÉ-ESCOLA			TOTAL
	Total	Est.	Mun.	Priv.		Est.	Mun.	Priv.	
2009	9.221	18	6.952	2.251	23.912	303	14.519	9.090	33.133
2010	8.890	96	7.163	1.631	23.947	116	14.618	9.213	32.837
2011	10.466	37	8.689	1.740	23.611	56	14.723	8.832	34.077
2012	12.913	66	10.656	2.191	21.770	0	13.645	8.125	34.683
2013	12.973	0	10.422	2.551	23.468	0	15.224	8.244	36.441
2014	12.607	0	9.809	2.798	24.298	0	15.155	9.143	36.905
2015	10.104	0	6.441	3.663	23.037	0	14.599	8.438	33.141
2016	11.972	0	8.184	3.788	22.721	0	14.600	8.121	34.693
2017	12.447	0	9.097	3.350	22.715	0	15.281	7.434	35.162

Fonte: MEC/INEP. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando os dados da Tabela 1, constata-se uma enorme evolução das matrículas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina no período de 2005 a 2017, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, aumentando de 1.756 para 9.097 matrículas e de 7.841 para 15.281, respectivamente, fenômeno atribuído ao processo de municipalização da Educação Infantil. Esse crescimento resultou também numa grande diminuição no número de matrículas da rede privada de ensino que, até então, era a maior responsável pelo número de matrículas desta capital nesses dois segmentos. Nas pré-escolas privadas, essa redução foi de 16.906 em 2005 para 7.434 matrículas em 2017.

Com a municipalização, houve também, a partir de 2006, uma gradativa redução do número de matrículas nas creches e pré-escolas da rede pública estadual de ensino, chegando em 2013 a zerar esse atendimento.

A obrigatoriedade da oferta da pré-escola como dever dos municípios e direito subjetivo das crianças de 4 e 5 anos de idade, passou a requerer dos municípios planejamento e um grande esforço para ofertarem vagas a milhares de crianças que estavam fora da escola e assegurar o cumprimento da meta 1 do atual PNE, assim definida:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p.49).

Para o cumprimento da meta supracitada, foram estabelecidas 15 estratégias dentre as quais a de número 1.3 que consiste em: “realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” (BRASIL, 2014, p. 49). Conhecer esta necessidade possibilita aos municípios o planejamento da universalização da Educação Infantil no atendimento às crianças de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos de idade).

Acerca da universalização da Educação Infantil, vale destacar que, com a ampliação das matrículas na Rede Municipal de Ensino, fomentada pela implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “Teresina foi a capital nordestina que mais ampliou o atendimento da Educação Infantil (237,7%)” (SOUSA, 2014, p. 22). Com essa ampliação, a meta para estender os serviços à faixa etária de 4 a 5 anos foi atendida ainda em 2015. Assim, “o desafio maior de Teresina, hoje, é proporcionar que metade das nossas crianças entre zero e três anos sejam efetivamente atendidas até o final deste plano em 2025” (PME, 2015, p. 07).

Atender essa demanda, que consiste na meta 1 do PNE 2014-2024 e PME/THE 2015-2025, exige a construção e manutenção de novas escolas, aquisição de equipamentos, além de materiais didáticos, contratação de novos professores e, sobretudo, requer políticas de formação docente, para que estes tenham um perfil formativo adequado para o atendimento ao público infantil. Neste sentido, faz-se necessária a efetivação das estratégias previstas nos referidos planos de educação, o que prescinde apoio técnico e financeiro da União.

Compete ao MEC/FNDE apoiar técnica e financeiramente os entes federados a formular seus respectivos planos. Para tanto, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este plano consiste em um mecanismo de indução das políticas federais voltadas à educação básica, que visa oferecer aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal, um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, idealizado para sistematizar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino que abrange todas as etapas e modalidades da educação básica,

Considerado fundamental pelo MEC para a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes. (GATTI et. al., 2011, p. 34)

Conforme informações contidas no site do FNDE, a elaboração do PAR e todo o acompanhamento do seu trâmite são feitos pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec⁷ – Módulo PAR), em três etapas: diagnóstico da situação educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica. Pelas suas características sistêmicas e estratégicas, o PAR beneficia as políticas educacionais e a sua continuidade, mesmo durante as mudanças de gestão, configurando-se como importante dispositivo na promoção de políticas de Estado na Educação.

O PAR foi criado como uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação que os entes federados elaboram para um período de quatro anos. O atual ciclo do PAR, que contempla o período de 2016 a 2019, foi organizado em concordância com o PNE vigente, principal ponto de concentração das políticas públicas educacionais para os próximos dez anos.

Nesse contexto, o PAR aponta indicadores delineados a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação e, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

É por meio desta ferramenta que os entes apresentam suas demandas para as quatro dimensões elencadas. Com essas informações, o governo federal prioriza e apóia as ações educacionais propostas pelos órgãos estaduais e municipais, com assistência técnica e investimentos vinculados para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Neste sentido, o PAR colabora bastante para a articulação e efetivação das políticas de formação docente. No próximo capítulo, são abordadas as políticas de formação dos professores da Educação Infantil no Brasil.

⁷ Disponível em <http://simec.mec.gov.br>, o Simec é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Há quem pense que o magistério é algo que se improvise; no entanto, é uma atividade profissional, que exige preparo especializado para atingir bons resultados.

(MOYSÉS, 1998)

O percurso histórico da formação dos professores da Educação Infantil revela que esta etapa da Educação Básica, até bem pouco tempo, foi ofertada como uma atividade de caráter assistencialista, partindo da lógica de que eram espaços escolares responsáveis apenas pelo cuidado e socialização das crianças, ficando durante um longo período em segundo plano na política educacional brasileira.

O atendimento ocorria por um campo diversificado de instituições filantrópicas e associações comunitárias, as quais funcionavam em estruturas, na maioria das vezes, improvisadas. Isso implicou numa compreensão equivocada de que, para cuidar de crianças, não seria necessário ter instrução, bastaria ter aptidão, o que, por sua vez, resultava na ausência de políticas de formação para os docentes envolvidos neste processo.

Essa concepção equivocada refletiu nas escolhas das pessoas a quem seriam confiadas a tarefa de guarda e de educação dessas crianças. Escolhas essas feitas com base no reconhecimento social da mulher como educadora nata, gerando uma feminização no exercício da docência nos anos iniciais, sobretudo, na Educação Infantil, e trazendo muitas consequências que atualmente ainda intervêm no perfil e no conhecimento necessário para o docente que atua com a criança pequena.

Nesta ótica, o reconhecimento da identidade do professor da Educação Infantil passa pela necessária compreensão de que a docência nesta etapa da Educação Básica tem suas especificidades, diferenciando-se não somente no que diz respeito ao trabalho pedagógico nas demais etapas, mas, no tocante à educação ofertada pelos pais. Por este motivo, concorda-se com Moisés (1998) quando diz que o magistério é uma atividade profissional, que requer preparo especializado para alcançar bons resultados, não é algo que se improvise, como muitos pensam. Deste modo, o processo formativo deste docente prescinde considerar características cognitivas e afetivas, dentre outros aspectos importantes, o que requer uma

formação inicial bem alicerçada em fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento da criança.

Partindo deste contexto, nos próximos tópicos, pretende-se apresentar a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, enfatizando as políticas de formação do professor da Educação Infantil após a LDB nº 9.394/96, o que torna a história desta formação bem recente, pois não havia uma preocupação com a oferta dessa etapa nas agendas das políticas educacionais como um todo, muito menos ainda no que se referia à qualificação de seus professores, acumulando, em decorrência disso, muitos problemas em relação aos cursos de formação, pois havia pouca definição do perfil profissional desejado.

3.1 Políticas de Formação do Professor no Brasil: marcos institucional e legal

De acordo com Araújo, Freitas e Lopez (2008), somente em meados do século XIX, as instituições voltadas para a formação docente começaram a surgir no contexto brasileiro e, desde então, elas vêm passando por consideráveis modificações. A institucionalização da política de formação de professores se deu com a implantação dos primeiros Cursos Normais brasileiros criados em algumas cidades pouco depois da proclamação do Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino. Primeiro em Minas Gerais, Niterói e na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Posteriormente na Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846).

Estes cursos durante muito tempo tiveram uma instabilidade, atraindo poucos alunos para se manterem em atividade devido às inadequadas condições de funcionamento causadas pela estrutura precária, o que levou a sucessivos fechamentos e reaberturas. Desta forma, a institucionalização da Escola Normal só se efetivou quando foram constituídos os sistemas estatais de ensino durante a Primeira República (1890-1930), sendo São Paulo, o pioneiro, o qual serviu de exemplo para as reformas de ensino em outras províncias.

No entanto, no primeiro governo de Vargas, por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ocorreram mudanças, dentre elas estava o formato do curso Normal, o qual:

seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e

funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2005, s/p).

No tocante ao currículo, conforme Lima (2016), nas Escolas Normais Regionais era constituído quase que em sua totalidade por disciplinas de cultura geral, existindo formação específica somente no último ano; nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, o foco estava nos fundamentos da educação, dando um direcionamento mais técnico-profissional à formação dos normalistas.

Um fato que merece destaque foi o significativo crescimento do Ensino Normal na rede privada de ensino entre as décadas de 1950 e 1960, o que gerou uma falta de controle e fiscalização do Estado sobre o funcionamento de várias dessas instituições, inviabilizando a validade oficial dos seus diplomas. Esta expansão acelerada de cursos ocasionou inúmeras críticas acerca dos critérios de nivelamento entre os cursos particulares e públicos, visto que os primeiros mostravam mínima exigência no tocante à qualidade do ensino ofertado. Crescimento que ainda se mantém após a LDB/71, mas que começa a recuar após a atual LDB/96 ter estabelecido a formação de nível superior para todos os docentes que atuam na Educação Básica, nível de ensino no qual está compreendida a Educação Infantil.

Assim, fundamentada por essa LDB/96 que define a oferta de ensino nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades, a meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, ressalta o objetivo de garantir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento específica a todos os docentes que atuam neste nível de ensino, com vistas a atender ao que foi estabelecido nos seguintes artigos da Lei nº 9.394/96

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (BRASIL, 2006)

Consonante a essa determinação legal, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 02/2008 resume as diferentes formações para a atuação docente na educação básica em duas trajetórias:

- uma para a atuação multidisciplinar (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) que poderá ser feita nos cursos de Pedagogia, compreendido como licenciatura plena, Normal Superior ou em cursos de pós-graduação específicos;
- e outra para a atuação em campos específicos, que deve acontecer nos diversos cursos de licenciatura plena para o ensino de sua especialidade (BRASIL, 2008).

No que tange a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, definindo que este curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério nessas etapas da Educação Básica, bem como em cursos específicos de formação profissional de nível médio. Este parecer também define, no inciso V do artigo 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

3.2 Formação de Professores para Educação Infantil: avanços e retrocessos na materialização das políticas

A LDB/96 estabelece diretrizes para ampliação da oferta na Educação Infantil, no entanto, não avançou quanto às exigências mínimas do perfil de formação dos professores. Neste sentido, há necessidade de se repensar os processos formativos dos professores, como requisito mínimo para realizar um atendimento com qualidade, tendo em vista que a LDB atual, ao mesmo tempo em que determina que a formação de docentes para a educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, mantém um ponto controverso que é o fato de se continuar admitindo o curso Normal Magistério de Nível Médio como formação inicial mínima para o exercício do magistério, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), um curso que embora, por muito tempo, tenha exercido grande importância para a formação do professorado brasileiro, não proporciona ao futuro professor, um aprofundamento teórico acerca do desenvolvimento da criança, visto que se trata de uma formação de cunho mais técnico.

Prevalecem, portanto, dois diferentes modelos para o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores: um referente aos cursos superiores, ofertados pelas universidades e institutos superiores; o outro, a permanência do curso Normal Magistério de

Nível Médio. Em observância ao artigo supracitado, a Lei estabelece, no parágrafo 4º do Artigo 87 das Disposições Transitórias, que até o final da Década da Educação (1997-2007), somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Dessa forma, os sistemas de ensino contariam com um prazo de dez anos para que fizessem as devidas adequações à nova exigência quanto à formação dos professores em nível superior. Segundo Gatti e Barreto (2009), este prazo seria necessário, pois, para efetivar a formação desses docentes em nível superior, demandaria tempo, muito esforço e financiamento visto que, no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental possuía formação no magistério, em nível médio.

Porém, conforme Gatti (1996), considerando as desigualdades sociais em nosso país, o duplo modelo de proposta para a formação do professor trouxe algumas implicações. Uma delas é a manutenção do Curso de Magistério de Nível Médio, uma formação simplificada que limita o conhecimento do professor, ignorando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL 2006), pela qual, muitos optaram como meio de obtenção imediata de emprego em pequenas escolas ou um contrato em condições precárias em alguns municípios e estados que têm optado pela contratação temporária desses profissionais.

Diante deste contexto, durante a denominada Década da Educação, políticas de formação profissional para a Educação Básica, deveriam prever a formação dos quadros docentes em nível superior. Assim, visando dar celeridade a essa formação, foi implantada uma nova modalidade de curso - Normal Superior, tema discutido no tópico seguinte.

3.2.1 Normal Superior

O curso Normal Superior, instituído pela Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999 do Conselho Pleno do CNE⁸, sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação (ISE), encarregar-se-ia da formação do profissional de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Quanto ao projeto pedagógico do curso Normal Superior, a referida resolução estabelece uma carga horária de 3.200 horas, computando a parte teórica e prática. Porém,

⁸ O CNE (Conselho Nacional de Educação), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Kishimoto (1999) explica que utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino pode também ser realizada no próprio local em que o professor trabalha, atribuindo mais 800 horas. Em síntese, o curso Normal, restringe-se a um curso de 1600 horas, sendo este um dos argumentos dos que se contrapuseram a sua implantação.

Nesse sentido, não se observa nas propostas de Institutos Superiores de Educação a constituição de um ambiente diferenciado de formação docente, o que se percebe, em sua grande maioria, são currículos abreviados, reproduzindo a estrutura de formação comum aos Cursos Normais de nível médio, agora no espaço do Ensino Superior. Assim, é importante frisar que devido a muitas polêmicas, o curso Normal Superior teve pouca aceitação, resultando em uma breve existência. A sua oferta por instituições não universitárias, principalmente, não obteve legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela.

Vale ressaltar ainda que, segundo Lima (2016), a instituição do curso Normal Superior ocasionou uma instigante discussão entre os grupos favoráveis aos ISE e as Escolas Normais Superiores (ENS) e os defensores da formação de professores para a Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Esse conflito entre o curso Normal Superior e Pedagogia no período compreendido entre 1997 e 2006 ficou mais acirrado após a aprovação, em 15 de maio de 2006, da Resolução nº 01 que instituiu as DCNs para o curso de Licenciatura em Pedagogia, atribuindo a este a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

Acrescenta-se a isso o fato de o Artigo 11 da supracitada resolução permitir a transformação dos Cursos Normais Superiores em cursos de Pedagogia através da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no prazo de um ano, a contar da data da publicação desse documento. Entretanto, essa correspondência não estava isenta de ser realizada sem causar efeitos, visto que no curso Normal Superior não existe uma obrigatoriedade com a pesquisa, nem um vínculo interdisciplinar com as instituições responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo, o que implicaria na formação de professores com distintos níveis de qualificação que tinham direito à mesma certificação.

Aliada a toda essa celeuma acerca da carga horária, currículo e a adequação dos Institutos Superiores para oferecer formação equivalente à oferecida nas universidades, não se pode deixar de considerar que, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, o Estado transfere à iniciativa privada a maior parte de suas responsabilidades em relação à formação

de professores, deixando, como afirma Hilsdorf (2003, p. 132), “[...] que os interesses do mercado definam os objetivos, as instituições e os valores da sociedade”.

Compreendendo ainda as políticas governamentais de formação de professores desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal, voltadas ao cumprimento das metas estabelecidas para a Década da Educação, devido à grande demanda de professores sem a formação mínima exigida na LDB/96, foi implantado também um programa de formação inicial de professores direcionado aos professores da Educação Infantil, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Sobre o qual se discorre no próximo tópico.

3.2.2 Proinfantil

O Proinfantil é um programa de formação inicial de nível médio, na modalidade Normal, à distância, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais) conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, o Proinfantil foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, correspondendo a União, Estados e Municípios, diferentes responsabilidades, definidas nas Diretrizes Gerais do Programa e estabelecidas em Acordo de Participação, assinado pelas instâncias envolvidas, cujas ações foram coordenadas pela Secretaria da Educação Básica (SEB) e a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), com a participação da Diretoria de políticas de formação, materiais didáticos e de tecnologias para a educação básica, Diretoria de produções de conteúdos e formação em educação a distância, Coordenação-geral de formação de professores, Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP). Uma das atribuições das secretarias estaduais e municipais consistia em informar a demanda de cursistas por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR).

Desenvolvida com o objetivo de garantir a formação exigida pela LDB/96, conforme explicita em seu artigo 62, de modo a aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes, oferecendo condições de crescimento ao profissional que atua na Educação Infantil (BRASIL, 2005b), esta política de formação foi inspirada na experiência do Programa de Formação de Professores em exercício (Proformação), lançado em 1999, com o objetivo de formar os profissionais que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a formação mínima

exigida na legislação, o qual teve conceito positivo na avaliação dos pesquisadores. Assim o Proinfantil foi criado:

[...] seguindo as mesmas características e organização estrutural do Proformação com o objetivo de qualificar os 40.000 professores apontados pelo Censo Escolar de 2004 de modo a deixá-los com a formação mínima exigida pela lei. A diferença básica entre o Proinfantil e o Proformação diz respeito às especificidades curriculares das áreas pedagógicas que, no caso do primeiro, requerem uma articulação entre o cuidar e educar [...] (LIMA, 2016, p. 151).

No que concerne à organização/estrutura, a duração do curso era de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada. Integra atividades à distância orientadas por meio de material impresso e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares e aos sábados (encontros quinzenais). As atividades presenciais têm como objetivo orientar o professor cursista em todas as suas atividades.

Como expresso nas diretrizes gerais do referido programa, esta política visava garantir a qualidade do processo de formação por meio de uma sistemática que envolve: utilização de material impresso que é complementado pela orientação dos tutores e pelo serviço de comunicação permanente entre professores cursistas, os tutores, as agências formadoras e a universidade; material autoinstrucional impresso (BRASIL, 2005a).

O programa foi implantado por etapas (Grupo Piloto, Grupo I, Grupo II e Grupo III), no total, 18 estados aderiram ao longo das 4 etapas, sendo eles: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe, coordenados por 13 Instituições de Ensino Superior, sendo: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Não foram todos os estados que participaram do Proinfantil, visto que a participação se deu por meio de adesão dos estados e municípios os quais deveriam assumir as responsabilidades definidas nas Diretrizes Gerais do Programa e estabelecidas em Acordo de

Participação. Segundo informações obtidas junto à SEDUC-PI, o Piauí aderiu ao programa participando do Grupo I e Grupo III que teve suas atividades encerradas em 2011 quando este último grupo concluiu o curso. Já o município de Teresina participou somente do grupo I.

Tendo como público alvo professores que estavam em salas de Educação Infantil e possuíam no mínimo dois anos de experiência com as crianças pequenas, o curso teve uma ampla abrangência, contribuindo para a formação de muitos professores, sobre a dimensão desse atendimento, Nogueira (2014) expõe:

Segundo dados do Sistema de Informação do PROINFANTIL - SIP (BRASIL, s/d), o programa teve grande abrangência, contribuindo para a formação de aproximadamente 16.447 professores em nível nacional, em seus quatro grupos já 19 ofertados no decorrer de 2005 a 2011 e apresenta perspectivas de aumentar esse contingente de professores com a abertura de novos grupos. No entanto, até janeiro de 2014 nenhuma ação concreta foi viabilizada para a oferta de outros grupos do programa (NOGUEIRA, 2014, p. 18 e 19).

Em relação ao currículo, conforme Guia Geral do PROINFANTIL, o curso está distribuído em áreas temáticas: 1) Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Vida e Natureza e Identidade, Sociedade e Cultura, conteúdos de disciplinas obrigatórias do ensino médio, os quais constituem a base comum; 2) Fundamentos da educação, área que contempla os processos históricos da Educação Infantil, os marcos legais que legitimam os direitos da criança e ainda as bases filosóficas que sustentam a elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas e 3) Organização do trabalho pedagógico, área que aborda sobre o desenvolvimento infantil, organização da rotina, planejamento, avaliação e os aspectos metodológicos para trabalhar com crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2005b).

No tocante a metodologia, por ser um programa direcionado aos docentes que já atuavam na Educação Infantil, foi estruturada considerando o estudo simultâneo ao trabalho que eles já exerciam. “Em sua composição, as atividades desenvolvidas pelos professores nas instituições educativas eram problematizadas, valorizadas e entendidas como parte importante da formação desses cursistas” (NOGUEIRA, 2014, p. 90).

Bem como acontece com a maioria das políticas de formação, o Proinfantil enfrentou alguns problemas em sua operacionalização. Nogueira (2014), ao analisá-lo enquanto programa de formação inicial para professores da Educação Infantil, em sua pesquisa de mestrado, apresenta alguns encaminhamentos que impactaram negativamente as ações formativas relativos à operacionalização deste curso como: o despreparo dos tutores

responsáveis por conduzir e mediar todo o processo formativo, pessoas, indicadas pelos municípios, que possuíam frágil formação teórico-prática sobre Educação Infantil, e/ou nenhuma experiência em trabalhar com formação de professores; o distanciamento ou a pouca interação entre os cursistas e os professores formadores, que possuíam um conhecimento mais aprofundado das questões que estavam sendo discutidas e, as dificuldades encontradas pelas cursistas, ao se dedicarem à leitura e ao estudo dos materiais impressos, visto que, em alguns casos, estes já estavam há muitos anos sem frequentar a escola ou sem ter contato com práticas sistemáticas de leitura e escrita.

Como pontos positivos do programa, a autora referenciada destaca “[...] a formação concomitante ao trabalho, à qualidade do material impresso e à composição do grupo de estudo, que fortalecia e ampliava as concepções apresentadas nos Livros de Estudos”. (NOGUEIRA, 2014, p. 90).

É importante frisar que o Proinfantil foi instituído como uma medida emergencial para capacitar os 40.000 professores, que atuavam na Educação Infantil, sem a formação mínima exigida pela legislação educacional, conforme o censo de 2004. Desta forma, este programa deveria ser reformulado e transformado em outro programa, de formação, o que não aconteceu. Ao pesquisar no site do MEC, buscando saber se o curso ainda está sendo realizado em algum estado brasileiro, não foi possível obter nenhuma informação.

Diante do exposto, fica evidente que o Proinfantil propunha reduzir as desigualdades em relação ao perfil formativo dos professores da Educação Infantil no país, contribuindo para que muitos desses educadores obtivessem o perfil mínimo exigido pela LDB/96 e possibilitando que estes, com a certificação de nível médio na modalidade Normal, pudessem ingressar em curso de formação em nível superior, inclusive ofertado na modalidade de Educação a distância (EaD), tema que será abordado no tópico a seguir.

3.2.3 EaD

Como iniciativa para a formação dos professores, o artigo 80 da LDB/96 estabelece que o Poder Público estimule a promoção e a disseminação de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Neste sentido, a consolidação dos cursos na modalidade EaD ocorreu a partir da regulamentação pelo MEC por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, alterado posteriormente pelo Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, os quais estabelecem critérios para o credenciamento de instituições e autorizações de cursos a distância.

Em 2005, é criada uma nova regulamentação para a EaD com o Decreto nº 5.622, o qual a define em seu artigo 1º, como modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem dar-se-á por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, com discentes e docentes realizando tarefas educativas em tempos ou lugares diferentes. Estabelece ainda a mesma projeção em relação à duração e a equivalência de certificados e diplomas entre os cursos e os programas a distância e os presenciais, determinando que os Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância, definidos pelo MEC, devem ajustar as regras para a regulação, a supervisão e a avaliação dessa modalidade de ensino.

Conforme Lima (2016), devido a morosidade na regulamentação oficial da EaD, houve uma desenfreada abertura desses cursos, sobretudo pela iniciativa privada, implicando em problemas por parte do poder público, tanto no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação dos cursos implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES), ocasionando um baixo prestígio dessa modalidade de ensino no campo da educação.

Embora se disponha de poucos estudos sobre a qualidade na oferta desses cursos, é incontestável, portanto, que a formação inicial de professores a distância ainda suscita questões que põem em dúvida a sua qualidade como o uso de laboratórios, bibliotecas equipadas, oficinas, meios indispensáveis às várias formações docentes. Além destes aspectos, destaca-se “[...] a questão dos estágios e da sua orientação, ao lado de problemas como a adequada formação prévia em leitura e a interpretação de textos de forma autônoma” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 106).

De acordo ainda com as referidas autoras, cursos à distância exigem equipes docentes com boa formação e capacitação quanto a aspectos específicos da modalidade; demandam também tecnologias sofisticadas e ágeis, materiais bem produzidos e testados, polos bem instalados, monitores ou tutores bem capacitados, apoiados e acompanhados – tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais –, sistemas de controle bem estruturados com pessoal adequado, avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Corroborando essa discussão, Lima (2016) destaca que:

Esses questionamentos ecoam em meio à efervescência dessa modalidade de ensino que tem crescido de forma avassaladora no âmbito privado. Dados do INEP/2010 que mostram a evolução da matrícula de 2001 a 2009 revelam a diminuição de matrículas em cursos presenciais e o aumento nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos pela iniciativa privada que detêm 78,0% das matrículas em cursos de formação de professores. Se considerarmos que em 2001 havia matrículas em licenciaturas a distância apenas em instituições

públicas e, em 2002 a proporção era de 84,0% nessas instituições e de 16,0% nas privadas, tudo levar a crer que essa inversão num intervalo de oito anos tem uma relação direta com as políticas que favoreceram esse segmento de IES. (LIMA, 2016, p. 110)

Ainda conforme Lima (2016), outra política que objetivou a consolidação do projeto de EaD, foi a publicação do Decreto nº 5.800/2006 instituindo o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a cargo da Diretoria de Educação à Distância do MEC, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas em Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) e cujo principal objetivo consiste em realizar formação e capacitação inicial e continuada de professores da Educação Básica por meio do uso de metodologias de educação a distância.

A UAB realiza a articulação entre as instituições públicas de Educação Superior, estados e municípios brasileiros, objetivando a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, bem como a expansão do acesso à educação superior pública, levando esses cursos às diferentes regiões do país. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 50-51),

A UAB desenvolveu complexo aparato de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a serviço de seu programa de formação. Possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem. Mantém ainda o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à internet, iniciado em abril de 2007. Sua gestão decorre de parceria MEC/Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Ministério das Comunicações (MC)/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e as secretarias de Educação estaduais e municipais.

O Decreto nº 5.800/2006 estabelece que para ofertar os cursos à distância os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB, o que requer de cada município a estruturação de um polo de apoio presencial com uma estrutura que contenha: biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia e assegurar o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos.

O PNE (2001-2010) reiterou a relevância da EaD nas políticas educacionais, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para a sua efetivação. O plano recomendava, por exemplo, a expansão da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o suporte financeiro à pesquisa sobre EaD.

Já a meta 15 do atual PNE (2014-2024), visando garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, apresenta como uma de suas estratégias consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

A materialização destes cursos da UAB no Piauí, segundo Lima (2016), se efetivou por meio da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que contava, entre 2014 e 2015, com 24 polos e na metade deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido, contribuindo assim para absorver parte dessa demanda por formação. A outra IES que é integrante da UAB no nosso estado é a Universidade Federal do Piauí (UFPI) que contou, no período em referência, com 21 pólos, dos quais apenas em três deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado.

Contudo, mesmo com todo mecanismo que a UAB dispõe atualmente, tendo possibilitado outro olhar acerca da EaD, não se pode descartar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento tecnológico. A falta de domínio com o computador, e também de acesso a internet, por parte de muitos cursistas, são algumas das principais dificuldades na oferta de cursos à distância. Dificuldades oriundas da falta de inclusão digital de nossa sociedade, dentre outros que de certa forma desfavorecem e limitam o ensino nesta modalidade de ensino.

Em face dessa realidade e diante da crescente responsabilização do Estado brasileiro pela formação docente com a aproximação do fim da década da educação, o MEC, visando consolidar a UAB mediante a complexidade dos processos de expansão da educação e, em particular, da modalidade EaD, alterou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, posteriormente revogado por outro Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012.

Esta alteração na estrutura da Capes viabilizou a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica instituída pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que também disciplina a atuação da Capes no fomento a programas

de formação inicial e continuada e dá outras providências, constitui outra iniciativa relacionada à formação docente.

Desta forma, foi atribuída à Capes a responsabilidade de apoiar o MEC na organização e coordenação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação de professores em todos os níveis e as modalidades de ensino, em regime de colaboração com os entes federados e, mediante termos de adesão firmados com as IES. Assim, no rol das atribuições, estavam:

Induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51-52)

Como mecanismo para induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo foi instituído, em 30 de junho de 2009 por meio da Portaria Normativa nº 9, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

3.2.4 Parfor

O Parfor é um dos principais programas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destinado a professores em exercício na rede pública. Este programa, gerido pela Plataforma Freire, em colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação e as IES disponibiliza cursos de 1ª licenciatura para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura para os licenciados que atuam em área diferente da formação e cursos de formação pedagógica para os docentes que são graduados sem licenciatura.

Convém ressaltar que, de acordo o Relatório Técnico do PARFOR de 2009-2013, percebe-se que a Pedagogia é o curso que tem mais demanda e formação de turmas. É importante frisar também que um dos requisitos para participar do programa é a comprovação

de efetivo exercício da docência na rede pública de Educação Básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Todavia, apesar de muitas adversidades enfrentadas como: o curto tempo para desenvolvimento das disciplinas, ofertadas no período de férias, a falta de estrutura dos pólos, dentre outras, o Programa tem contribuído para consolidação da política de formação docente no Brasil. Porém, mesmo com as contribuições deste programa e com o crescimento da EaD, não foi possível solucionar o dilema do déficit de formação em nível superior dos professores, problema tão antigo na história da educação brasileira. Desta forma, a solução política encontrada foi criar um projeto de lei propondo alterações no Artigo 62 da LDB 9.394/96, o qual, após cumprir os trâmites legais e passar pelos conflitos e discussões necessárias, foi aprovado e transformado na Lei Ordinária 12.796/2013. Passando o referido artigo a vigorar mantendo a formação de nível médio na modalidade normal magistério como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental.

A nova redação também manteve a dualidade quanto ao *lócus* da formação superior, estabelecendo que ela ocorra nas universidades ou nos institutos superiores de educação, acentuando essa dualidade quando manteve a formação de nível médio como possibilidade de exercício profissional no magistério, permitindo dois perfis profissionais para atuar em um mesmo nível de ensino.

Provocou decepções e espanto a aceitação do nível médio na modalidade Normal Magistério como formação mínima para atuação na docência da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, após quase duas décadas de aprovação da LDB 9.394/96, desconsiderando as pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento infantil que revelam a necessidade de profissionais capacitados, com formação mais aprofundada para atender este público.

É importante mencionar que atualmente, mesmo o curso Normal em nível médio sendo permitido como formação mínima, com a expansão da oferta de cursos de formação de professores em nível superior, quase não se encontra mais este tipo de formação.

Mas, apesar de sua aparente extinção, o Curso Normal ainda encontra espaço em algumas regiões do país, em razão de ainda existirem professores lecionando sem a exigência mínima adequada. Dados fornecidos pela Sinopse da Educação Básica de 2013 mostram a existência no Brasil de 6.438 docentes atuando na Educação Básica com formação apenas em Ensino Fundamental, sendo que 3.144 deles atuam na Educação Infantil e desses 113 estão no Piauí. Assim, ele continuou a atender à demanda por

formação inicial e, embora comece a decrescer na atualidade, ainda permanece como espaço de formação inicial em 19 estados do país (LIMA, 2016, p. 123).

Comparando os dados apresentados na citação de Lima com números obtidos na sinopse estatística do censo escolar 2017, apresentado na introdução deste trabalho, dos 2.192.224 docentes que atuam na Educação Básica no Brasil, 5570 possuem apenas formação em Ensino Fundamental, sendo que 2.785 deles atuam na Educação Infantil: 70 estão no Piauí e 23 em Teresina, considerando apenas os docentes titulares de turma. Estes 70 docentes que possuem apenas ensino fundamental indicam uma demanda para o curso de magistério de nível médio. Seria uma demanda para o proinfantil. No entanto, considerando que no Piauí, não existe mais instituições que ofertem este curso, quem fará essa formação?

Os números mostrados acima revelam que durante estes quatro anos (2013-2017), houve uma redução de somente 13,5% no número de docentes que atuam na Educação Básica apenas com formação em nível fundamental. Em relação à Educação Infantil, reduziu apenas 11,4%, mudança pouco significativa, considerando-se as políticas de formação inicial de professores, desenvolvidas por meios dos diversos programas implantados pelo governo federal, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o PARFOR, dentre outras políticas de formação de professores fomentadas pelos fundos de financiamento da Educação, assunto tratado no tópico seguinte.

3.3 Contribuições dos fundos de financiamento para a política de formação docente

Com o advento da Constituição Federal de 1988, houve uma elevação dos percentuais dos impostos vinculados à Educação, aumentando os recursos para sua promoção. Esta carta magna estabelece que os estados, os municípios e o Distrito Federal devem aplicar, em educação, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos, compreendida a receita originária de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). O financiamento está garantido no texto da Constituição nos artigos 212, 213 e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Quanto à organização do ensino, o art. 211 da CF/88, após a Emenda Constitucional nº 14/96, define a atuação dos municípios prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, delegando aos estados a atuação prioritária no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o aumento dos percentuais de impostos vinculados à educação, foi dado novo

contorno à educação no país, que conferiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) condições favoráveis para a formulação e o desenvolvimento de políticas em âmbito educacional.

Segundo Gatti *et al.* (2011), após a promulgação da LDB, a principal forma de regulação dos recursos destinados à remuneração dos docentes da educação básica passou a ser feita pelo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, e pelo Decreto nº 2.264, de julho de 1997.

Esse Fundo foi implantado em 1º de janeiro de 1998 e vigorou por dez anos, quando foi substituído pelo atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 28 de julho de 2007.

Ainda conforme a autora mencionada, tais fundos criaram dispositivo regular, possibilitando uma maior equidade na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, inicialmente com o FUNDEF e, posteriormente, de toda Educação Básica com o FUNDEB. Ao fomentar o provimento de recursos para a efetivação das políticas de valorização do magistério e favorecer o próprio arcabouço político exigido nos sistemas de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes, esses fundos, devido a sua visão e lógica, foram responsáveis por normatizações básicas para a construção de políticas de valorização do magistério mais equitativas.

Divergindo deste pensamento, Davies (2006) infere que o FUNDEF, motivado pela orientação dos organismos internacionais de priorização do Ensino Fundamental, mesmo com a finalidade de focar esta etapa de ensino e valorizar o magistério, praticamente não ampliou os recursos para o sistema educacional brasileiro como um todo, visto que somente redistribuiu parte dos recursos, já vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) entre o governo estadual e os municipais em cada unidade da federação, baseado no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais, representando um ganho para alguns governos, porém, perdas para outros. Assim, sobre os recursos e redistribuição do FUNDEF, completa:

É verdade que o valor fixado pelo governo para essa complementação, ainda que ilegal e muito aquém das possibilidades financeiras do governo federal e das necessidades educacionais da população, contribuiu para diminuir a miséria de recursos educacionais de alguns municípios e estados mais pobres

(do Nordeste e do Pará), assim como a redistribuição do FUNDEF entre o governo estadual e os municipais promoveu um nivelamento de recursos por matrícula dentro de cada estado (porém não em termos nacionais), de modo que os governos com poucos recursos e muitas matrículas em termos proporcionais ganhassem dos governos com muitos recursos e poucas matrículas. Entretanto, mesmo no âmbito de cada estado, este nivelamento (no sentido de divisão dos recursos entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular), aparentemente progressista, se trouxe ganhos para muitos municípios, provocou ao mesmo tempo perdas para milhares de outros com menor número de habitantes e conseqüentemente com menos receita própria e, portanto, mais pobres (DAVIES, 2006. p. 762).

Acerca da formação docente, a Lei do FUNDEF em seu Art 7º estabelece:

Art. 7º Os recursos do Fundo [...] serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60%, prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º. (BRASIL, 1996)

Gatti *et al.* (2011) afirmam que o FUNDEF contribuiu para a efetivação da política de formação docente ao possibilitar que governos de vários estados e municípios estabelecessem novas articulações com instituições formadoras de professores, firmando convênios para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, favorecendo a elevação do cumprimento da obrigatoriedade da formação em nível superior, exigida pela LDB/96, para todos os docentes por meio de programas de licenciatura à distância e semipresenciais que utilizavam recursos midiáticos diversos, como a EAD, já apresentada em tópico anterior, visto que havia uma demanda tão grande de professores para certificar, que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo.

Com a institucionalização do FUNDEB, em 2007, amplia-se o objetivo desses programas, afluindo expectativas positivas, afinal, trata-se de uma legislação que estabelece regras de melhoria para o sistema educacional, pois suscitou uma proposta de resolução dos problemas de financiamento da educação, trazendo em seu bojo a proveniência dos recursos, o modo de administração destes e, principalmente, o fim visado, qual seja: a manutenção e o

desenvolvimento da educação Básica Pública e a valorização dos trabalhadores em Educação, incluindo sua remuneração condigna.

Este novo dispositivo legal representa um avanço no tocante à Educação Infantil por que ao contemplar toda Educação Básica, amplia fatores de ponderação⁹, na distribuição dos recursos a serem aplicados sobre o valor por aluno/ano¹⁰ em cada um dos segmentos (etapa, modalidade, tipo de estabelecimento e localização) da Educação Básica, incluindo creche e pré-escola em suas várias modalidades de atendimento.

O valor por aluno/ano em cada Estado é calculado com base na estimativa de receita do FUNDEB no respectivo Estado, no número de alunos da Educação Básica (regular, especial, EJA, integral, indígena e quilombola) das redes públicas de ensino estaduais e municipais, de acordo com o Censo Escolar mais atualizado e nos fatores de ponderação estabelecidos na Lei 11.494/2007 para cada segmento da educação básica. Na Tabela 2, foram especificados os fatores de ponderação do FUNDEB entre segmentos da Educação Básica da Educação Infantil, de 2007 a 2017.

Tabela 2 - Fatores de ponderação do FUNDEB entre segmentos da educação básica de 2007 a 2017

Etapa, Modalidade Instituição	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Creche pública em tempo integral	-	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Creche pública em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,0	1,0	1,0	1,0
Creche conveniada em tempo integral	-	0,85	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,20	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Anos iniciais do ens. fundamental urbano	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Anos iniciais do ens. Fundam. no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
Anos finais do ens. fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Anos finais do ens. Fundam. no campo	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ens. médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25	1,25	1,25

Continua

⁹ O valor de referência para os fatores de ponderação é o valor pago aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

¹⁰ Art. 4o A União complementarará os recursos dos Fundos sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno, calculado na forma do Anexo desta Lei, não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado de forma a que a complementação da União não seja inferior aos valores previstos no inciso VII do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Tabela 2 - Fatores de ponderação do FUNDEB entre segmentos da educação básica de 2007 a 2017 (continuação)

Etapa, Modalidade Instituição	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ens. médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ens. médio integ. à educ. profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Educ. Especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Educ. indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
EJA integ. à educ. profissional de nível médio, com aval. no processo	0,70	0,70	1,0	1,0	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: MEC/FNDE, 2017. Elaborada pelos autores desta pesquisa.

Comparando os dados apresentados na Tabela 2, percebe-se que de 2007 até 2014, as maiores alterações encontram-se na Educação Infantil. O segmento creche, além de várias ramificações, tem sido o que apresentou as maiores mudanças, sendo elas: creche pública integral, de 1,10 para 1,30; creche pública parcial, de 0,80 para 1,00 e creche conveniada integral, de 0,85 para 1,10. Permanecendo sem mudanças apenas a ponderação de creche conveniada parcial que se manteve, desde 2007, com seu fator em 0,80. Quanto ao segmento pré-escola, os fatores elevaram de 1,15 para 1,30 na pré-escola integral de 0,90 para 1,00 na pré-escola parcial. Verifica-se também que, desde o ano de 2015 a 2017, não houve alteração em nenhum dos fatores de ponderação.

Acredita-se que este congelamento dos fatores de ponderação em toda Educação Básica, entre 2015 e 2017, deve-se a Emenda Constitucional 95/2016, a qual alterou a Carta Magna de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal ou o Teto dos Gastos Públicos, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, nos termos dos Arts. 107 a 114 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Este novo regime fiscal congela os gastos públicos por 20 anos, estabelecendo limites individualizados para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Fica, assim, determinada a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde.

Considerando o reajuste anual dos fatores de ponderação, a Educação Infantil em seus vários segmentos tem sido a etapa que mais apresentou crescimento. Porém, considera-se um avanço relativo porque “[...] os valores do custo aluno são superiores ao praticado nas outras etapas da Educação Básica, mas o governo não levou isso em consideração, pois determinou

para Educação Infantil valores menores aos praticados no Ensino Fundamental” (LEITE, 2007. p. 3).

Segundo Pinto (2007, p. 891), os critérios considerados para estabelecer os fatores de ponderação não condizem com o custo real das etapas e modalidades da Educação Básica. “Na verdade o que houve foi uma decisão política que teve como parâmetro a busca de um acordo mínimo entre estados municípios”. No entanto, se o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) tivesse sido implementado ficaria visível que a Educação Infantil necessita de mais investimentos, o que contribuiria para elevar mais ainda os fatores de ponderação estabelecidos para creche e pré-escola.

A ideia do CAQi foi apresentada pela primeira vez em 2007 após longo período de estudos e discussões contando com a participação de pesquisadores, professores, pais, alunos, militantes e entidades mobilizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹¹. Foi aprovado pela Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 e Conferência Nacional de Educação de 2010 e 2014.

A metodologia de cálculo do CAQi foi idealizada para garantir um padrão mínimo de qualidade inicial nas escolas públicas brasileiras, levando em conta inúmeros critérios: variando conforme as etapas e modalidades da Educação Básica, duração da jornada do professor, nível de formação dos profissionais, piso nacional salarial, plano de carreira e formação continuada, infra-estrutura e equipamentos adequados para todas as escolas públicas, assegurando: laboratórios, biblioteca, brinquedoteca e parque infantil para as creches e pré-escolas e escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros insumos (PINTO, 2007).

Como previsto na meta 20 do PNE 2014-2024, estratégias 20.6 à 20.10, o CAQi deveria ter sido implantado em 2016 e reajustado progressivamente até a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), o qual servirá como parâmetro para o financiamento de todas etapas e modalidades da educação básica, baseado no cálculo e no acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais, com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos indispensáveis ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar. Competindo à União,

¹¹ Segundo informações disponíveis no site: <<http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais.

na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os estados, ao Distrito Federal e aos municípios que não conseguirem alcançar o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ (BRASIL, 2014).

Redefinir os fatores de diferenciação entre as etapas e modalidades da educação básica, elevar a contribuição da União ao FUNDEB, instituir o CAQi e posteriormente do CAQ, requer o cumprimento da meta 20 do PNE, a qual estabelece: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p. 84). 10% do PIB é o percentual mais adequado para conseguir aumentar o quantitativo e alcançar esse padrão mínimo de qualidade para a educação nacional, conforme apontam muitas pesquisas, algumas coordenadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Embora o documento do Tesouro Nacional, intitulado “Aspectos fiscais da educação no Brasil” mostre que o Brasil gasta atualmente cerca de 6% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação pública por ano, percentual superior à média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 5,5%, e acima de nações como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). De acordo com a Campanha Nacional pelo direito à Educação, deve-se considerar que:

Esse valor inicialmente elevado decorre dos anos de baixo investimento na educação em nossa história. Com a consolidação das metas do PNE, a tendência é que esse índice fique na faixa de 6%, que é o patamar dos países desenvolvidos. Para isso, também é importante que o PIB por habitante cresça, pois de pouco adianta um investimento elevado em relação ao PIB, se o PIB é baixo. As políticas recessivas dos últimos anos, nesse sentido, têm impactado os gastos educacionais dos entes federados, em especial dos estados, Distrito Federal, e municípios. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 2018)

Retomando os fatores de ponderação, é importante destacar também que apesar dos recursos do FUNDEB serem distribuídos considerando os fatores de distribuição apresentados na Tabela 1, “[...] esta matriz distribuidora não obriga os gestores estaduais e ou municipais a aplicarem os recursos nos níveis, etapas ou modalidades de ensino, na mesma proporção em que os receberam” (SOUSA, 2014, p.38).

Com o FUNDEB, houve um avanço em relação ao FUNDEF, no que diz respeito à melhoria de alguns fatores de ponderação a serem considerados na distribuição dos valores pagos por aluno/ano em cada etapa e modalidade da Educação. Entretanto, assim como o

FUNDEF, o FUNDEB não foi suficiente para diminuir a desigualdade entre as Regiões. Para Araújo (2012, p. 30):

O Fundeb conseguiu ser eficiente na redução da desigualdade entre os valores por aluno via aumento da complementação da União para os fundos estaduais com menor capacidade de arrecadação. Porém, o Fundo não foi suficiente para diminuir a desigualdade efetiva entre as Regiões, pois a existência de recursos próprios concentrados nos estados das Regiões mais ricas permite a manutenção de significativas diferenças de valor por aluno destas em relação aos estados de Regiões mais pobres.

Contudo, assim como o FUNDEF, o FUNDEB também contribuiu para a efetivação da política de formação docente possibilitando aos governos continuarem firmando e mantendo convênios para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura destinados aos professores das redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio. Em relação à formação de nível superior, Gatti e Barreto (2009) demonstram em estudo realizado que houve um expressivo crescimento de professores com graduação ocupando funções docentes na Educação Infantil (de 48,7%, em 2007, para 63,6%, em 2012).

Levantamento de dados de 2013 a 2016, realizado pelo INEP, sobre o acompanhamento do PNE 2014-2024 também revela que houve um incremento percentual de docentes, cuja formação superior está adequada às áreas de conhecimentos que lecionam (no caso dos docentes da Educação Infantil, esta formação deve ser em Pedagogia), chegando, em 2016, a 46,6% para esta primeira etapa da educação Básica, 59,0% para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio. Apesar do aumento, a meta 15 desse plano, que tem por objetivo assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, ainda está longe de ser cumprida tendo em vista o grande número de divergências de um lugar para outro.

Entretanto, Gatti e Barreto (2009) afirmam que o significativo crescimento de professores com formação em nível superior, exercendo funções docentes na Educação Infantil, não está correspondendo a um domínio de competências básicas para nortear o trabalho junto à creche e à pré-escola, isto é, o crescimento no nível de formação e qualificação profissional não tem realmente garantido melhoria da qualidade do trabalho educacional, isso pode ser atribuído à falta de saberes necessários para atuar com o público infantil, tema discutido no próximo tópico.

3.4 Trabalho Docente na Educação Infantil: reflexões acerca dos saberes necessários à formação.

Atualmente, o debate sobre uma Educação de qualidade vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, entretanto, é impossível falar em educação de qualidade sem mencionar a formação do professor, pois está diretamente associada ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se o quanto este profissional precisa estar capacitado para desempenhar sua prática de forma que potencialize a elevação da qualidade de ensino de uma determinada sociedade. Assim, Carneiro (2014, p. 453) preceitua:

[...] Os profissionais da educação não podem ser profissionais generalistas. Considerando que os níveis de ensino são estruturados a partir da contribuição de confluência de ciências e de campos de estudos que tratam do desenvolvimento humano e do organismo psicológico do aluno, é de todo necessário que o educador possua formação adequada ao trabalho pedagógico, correspondente às situações concretas de sala de aula.

Afirma-se a necessidade de o docente possuir formação específica para atuação no nível/etapa de ensino em que está inserido, pois a ausência de formação adequada é um dos maiores entraves que dificulta o trabalho do professor, tendo em vista que a ação docente é permeada por desafios que precisam ser enfrentados embasados nas teorias adquiridas durante o curso de formação inicial.

Nesse contexto, salienta-se que devido à especificidade do trabalho docente faz-se necessário que o professor esteja em constante reflexão sobre a sua prática, pois, é a partir dessa reflexão que este profissional poderá desenvolver habilidades próprias para o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, Farias (2011, p. 67) ressalta que a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como profissional, constituindo-se com base nas suas relações com saberes e com o exercício da docência. Para Tardif (2007, p. 36), o trabalho docente é norteado pelos “[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No quadro 2, definiu-se cada um desses saberes.

Quadro 2 - Saberes docentes

Saberes	Definição
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Continua

Quadro 2 - Saberes docentes (continuação)

Saberes	Definição
Saberes das disciplinas	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes da experiência	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif, (2007)

É inegável que estes saberes associados à prática, se tornam o ponto de partida para uma boa prática docente, pois eles constituirão o ser professor. Com isso, a formação inicial do professor, dependendo do tipo dessa formação, faz a diferença quanto aos fundamentos teóricos e práticos que a profissão docente exige.

Com relação à Educação Infantil, a formação específica é imprescindível, por ser esta uma etapa de ensino que exige do professor um perfil profissional fundamentado na indissociabilidade do papel de educar e cuidar, conforme exposto em vários dispositivos legais como: a LDB/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Atualmente, o educar e o cuidar são apresentados, nesses dispositivos legais, como elementos indissociáveis para o trabalho na Educação Infantil. Entretanto, ao longo da história, a concepção de atendimento educacional à criança pequena apresentou apenas características assistencialistas. Boa parte das instituições que realizavam este atendimento no Brasil e no mundo, surgiu com o objetivo de atender às crianças de baixa renda, apresentando, portanto, visões muito divergentes sobre sua finalidade social. Assim,

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação

insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 18).

O atendimento ao público infantil era muito precário, além da falta de infraestrutura não existia também proposta curricular que subsidiassem o trabalho docente. As propostas para a Educação Infantil somente começaram a surgir depois que esta foi reconhecida como direito da criança de 0 a 5 anos pela CF 88 e inserida como primeira etapa da educação básica pela LDB atual. Assim, em 1998, foi elaborado o RCNEI, objetivando contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Este documento, elaborado com a missão de orientar o trabalho de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil, está embasado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 18)

As DCNEI constituem outro importante marco norteador do trabalho docente, documento regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que em seu artigo 4º, define a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, impele a necessidade de imprimir às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola uma intencionalidade educativa.

Por sua vez, essa intencionalidade requer do educador a organização e proposição de um conjunto de práticas por meio de brincadeiras e interações, garantindo experiências que possibilitem às crianças conhecer a si e ao outro, perceber e compreender o mundo que a cerca. A interação durante o brincar no cotidiano da infância potencializa muitas aprendizagens que contribuem para a promoção do seu desenvolvimento integral.

As interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, de acordo com o Artigo 9º das DCNEI. Experiências que possibilitam as crianças construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, favorecendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Oportunizar essas experiências consiste em desenvolver um currículo concebido nesse documento como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, cabe ao educador promover articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico mediante práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, experimentações com materiais diversos, aproximação com a literatura, encontro com as pessoas. Para tanto, é importante que o professor tenha consciência de que os saberes são construídos a partir da interação, da troca de experiências entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e os apliquem de forma adequada, considerando as necessidades, as experiências e o conhecimento prévio que a criança traz consigo.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre a formação do docente para atuar na Educação Infantil, percebe-se que este profissional precisa ter contato com o público infantil no decorrer do curso de formação, para que possa se identificar ou não com essa etapa de ensino.

Entretanto, não bastasse o fato de a nossa legislação admitir dois modelos de formação, um de nível médio e outro de nível superior. Segundo Lima (2016) a maioria dos cursos de formação de professores para atuar com crianças de 0 a 5 anos ocorre em cursos que preparam para o magistério de Ensino Fundamental e Educação Infantil consecutivo, sendo que prevalece o primeiro, tornando tímida a construção de práticas adequadas nas instituições de Educação Infantil. Esse quadro revela a necessidade urgente de os currículos de formação docente inicial garantir a presença de conteúdos formativos diretamente relacionados ao

trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, uma vez que os profissionais acabam conhecendo muito pouco sobre o desenvolvimento de crianças desta faixa etária.

Diante dessa reflexão, evidencia-se que a formação inicial do professor da Educação Infantil requer, tanto nos cursos de formação de professores em nível superior ou médio quanto nas instituições de ensino, um aprofundamento acerca da especificidade da tarefa de ensinar nessa etapa, por meio de atividades que efetivamente articulem teoria, prática e reflexão sobre o ensino para essa faixa etária, viabilizando o desenvolvimento de saberes e competências necessárias ao exercício da docência.

Nesta perspectiva, entende-se que o Estágio Supervisionado constitui-se como um espaço privilegiado para construção desses saberes e competências, um componente curricular imprescindível na formação do docente da Educação Infantil, portanto, um componente obrigatório no currículo do curso de Pedagogia. Tema discutido no tópico a seguir.

3.4.1 O curso de Pedagogia na formação do professor da Educação Infantil: garantia de desenvolvimento dos saberes e competências necessárias?

Pode-se imaginar que o Curso de Pedagogia pela própria natureza garante o preparo do professor para atuar na Educação Infantil. Porém, cumpre resgatar que desde a sua implantação, a tradição deste curso não é formar esse profissional, e sim o formador ou Pedagogo.

O Curso de Pedagogia institui-se efetivamente em 1939, seguindo o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados a formar o bacharel, e o último, dedicado a licenciar o professor no Ensino Secundário para atuar no Ensino Normal. O curso passou por períodos de várias críticas, devido à falta de identidade e somente em 1961 assumiu a característica de especialidade, ou seja, formava o pedagogo, que podia atuar na escola em planejamento, orientação, supervisão, inspeção e administração. Em 1969, ocorreu a fusão entre o bacharelado e a licenciatura. (FEBRONIO, 2012, p. 13)

Trata-se de um curso que historicamente apresenta duas habilitações distintas uma voltada à formação docente, para atuar na sala de aula, a outra destinada à formação do pedagogo para atuação em nível institucional.

Febrônio (2012) acrescenta que embora o curso de Pedagogia tenha se consolidado como licenciatura na década de 1980, o embate entre a formação do especialista em educação e do pedagogo generalista permaneceu e persiste até hoje e é reforçada pela LDB/96 que, em seu artigo 64, atribui ao curso a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Assim,

o referido curso necessita atender diferentes perfis, uma vez que este também habilita o professor para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e nos cursos de Educação Profissional. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2006) trazem referências e parâmetros para que as instituições formadoras organizem seus projetos educativos de formação dos professores.

Com base nestes parâmetros, cada IES tem autonomia para elaborar a matriz curricular do seu curso de Pedagogia, a qual, respeitando a diversidade nacional, contemple, em sua estrutura, um núcleo de estudos básicos que, por meio do estudo específico da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articule, dentre outras previstas no art. 6º das DCN/2006, a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

As DCN/2006 estabelecem carga horária mínima para o curso de Licenciatura em Pedagogia de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas conforme Art. 7º da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

No que se refere ao estágio supervisionado, as diretrizes prevêem a sua efetivação ao longo do curso, visando a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente.

Para proporcionar competências necessárias à prática docente, o estágio supervisionado deve ser desenvolvido como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente e não como uma atividade meramente prática, como durante muito tempo foi concebida, pois este componente curricular que “[...] pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, por ser uma

contingência de aprendizagem da profissão docente” (PIMENTA; LIMA 2012, p. 102), deve oportunizar ao licenciando experiência com a pesquisa, visto que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estagiários se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA 2012, p. 46).

Desta forma, a pesquisa constitui-se em elemento essencial para mediação da formação docente, propiciando saberes necessários à prática educativa do professor, uma vez que se configura como instrumento subsidiador da prática pedagógica, potencializando a unidade teoria e prática, com a aproximação dos conhecimentos teorizados na universidade e a realidade do campo de atuação docente por meio da atividade investigativa, permitindo, ao licenciando, ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

No entanto, considerando a variedade de habilitações que o curso de Pedagogia pode proporcionar e as diversas realidades no campo educacional brasileiro, certamente são muitos os desafios para assegurar uma formação que propicie ao docente da Educação Infantil as competências e as habilidades necessárias ao bom desempenho de sua função, fundamentos teóricos acerca do processo ensino aprendizagem de crianças, associando teoria e prática.

A discussão sobre as necessidades da formação específica do professor para atuar na Educação Infantil tem sido ampliada no meio acadêmico e na própria sociedade e tem apontado certa urgência para essa formação, após a LDB/96 atribuir ao curso de Pedagogia essa formação, o que se deve ao reconhecimento deste curso como instrumento necessário à formação inicial deste docente. Porém, existe ainda um descompasso entre legislação e a implementação de uma formação que responda à necessidade formativa dos professores da Educação Infantil.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o fato de o crescimento no nível de formação e qualificação profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil não estarem efetivamente impactando a melhoria na prática docente, pode ser atribuído à falta de saberes necessários para atuar com o público infantil, visto que muitos cursos de Pedagogia não têm oferecido conteúdos - inclusive didáticos - de formação pertinente às práticas dos professores que irão trabalhar com essa etapa de ensino. Aliado a isso, a pequena carga horária, a precária relação entre supervisor de estágio e o graduando e, especialmente, a falta de conteúdos

atualizados sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil sinalizam a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, assegurando um conjunto de saberes que, ao serem postos em prática, possibilitem a formação integral da criança.

Sobre o estágio nos cursos de pedagogia, Febrônio (2012), apresentando dados de sua pesquisa de mestrado realizada com graduandas de dois cursos de Pedagogia e de uma instituição infantil pública, infere que as pesquisadas relataram sentir a necessidade de mais horas de estágio e que este ocorre de forma desorganizada e descomprometida, pois o objetivo é desenvolver projetos e relatórios.

Estes resultados sinalizam para a necessidade de uma reformulação nos currículos dos cursos de Pedagogia das IES ou parte delas, isto é, que atenda aos anseios do professor de Educação Infantil, assegurando uma proposta curricular que atenda as necessidades da prática pedagógica nesta etapa de ensino com conhecimentos relativos à aprendizagem e desenvolvimento da criança; estágios curriculares acompanhados e orientados por profissionais com experiências na área.

Portanto, para promover a construção desses saberes e competências necessários ao professor da Educação Infantil, é preciso consolidar uma formação que contemple os pressupostos teóricos necessários ao processo ensino aprendizagem da criança e, sobretudo, supere a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, que supra as necessidades formativas deste professor.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme explicitado nas considerações iniciais, esta pesquisa objetivou responder ao seguinte problema: O perfil formativo dos professores da Educação Infantil em Teresina é compatível com a exigência da LDB 9394/96? Assim, visando responder esta problemática, foram levantadas as seguintes questões norteadoras: Considerando a área específica em relação à formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil da rede pública e privada em Teresina a determinação da LDB 9.394/96 está sendo cumprida? Existe um diferencial entre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de Teresina? Qual a contribuição das políticas de formação de professores de Educação Infantil em âmbito nacional e local para o cumprimento da legislação em relação à formação inicial mínima?

Objetivando responder a problemática desta pesquisa e aos questionamentos apresentados definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: investigar o perfil da formação inicial do professor de Educação Infantil do Município de Teresina, considerando a exigência da LDB nº 9.394/96. E como objetivos específicos: 1) Identificar a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil da rede pública e privada de Teresina, considerando a formação na área específica definida pela LDB 9.394/96, para atuar nesta etapa da educação básica; 2) Estabelecer um comparativo entre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de Teresina; 3). Verificar a contribuição das políticas de formação de professores da Educação Infantil, em âmbito nacional e local, para cumprimento da legislação no tocante à formação inicial mínima.

A escolha do objeto de pesquisa exige a tomada de decisões importantes sobre o percurso metodológico mais adequado, considerando a natureza do objeto a ser estudado, no caso desta pesquisa, o perfil formativo dos professores da Educação Infantil de Teresina, e os objetivos que se pretende alcançar. Desta forma, neste tópico, apresenta-se, de forma bem delineada e objetiva, a metodologia adotada para o alcance dos objetivos propostos.

4.1 Definição do tipo de pesquisa

Considerando que o objeto de estudo diz respeito à compatibilidade do perfil formativo dos professores da Educação Infantil em Teresina - Piauí com a exigência atual da

LDB, a primeira tomada de decisão foi à adoção de uma proposta que se adequasse à investigação de aspectos quantitativos do fenômeno estudado. Nesta perspectiva, optou-se por uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, classificada quanto aos objetivos elencados como descritivo-analítica.

Pela natureza do objeto investigado, utilizou-se com predominância do método quantitativo, o qual “[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas...” (RICHARDSON, 1999, p. 70), com o auxílio de *softwares* para computadores como instrumentos de coleta e organização dos dados. Mas, utilizou-se também da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica/documental.

Esta pesquisa partiu inicialmente de um estudo bibliográfico acerca do perfil formativo do professor da Educação Infantil, seguido da análise de leis, relatórios, resoluções e outros documentos relacionados à instituição e regulamentação da política de formação de professores em âmbito nacional, estadual e municipal. Conforme infere Calado e Ferreira (2017), os documentos podem ser complementares ou centrais em uma investigação, dependendo da opção do pesquisador.

Posteriormente, para investigar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no município de Teresina, foi necessário fazer o levantamento dos dados de formação destes docentes. Informações que estão disponíveis na base de dados do Censo Escolar da Educação Básica brasileira, os quais são disponibilizados em forma de Microdados no portal do INEP, tornando-se de fácil acesso.

Entretanto, embora estas informações estejam facilmente acessíveis, a princípio o acesso a elas foi um desafio devido à falta de experiência com pesquisa envolvendo um grande número de dados quantitativos. Vale ressaltar que esta também é uma realidade de muitos pesquisadores da área da educação, conforme ratifica Gatti (2004, p. 13), “[...] o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e com medidas de um modo geral”. Apesar desta dificuldade no uso de dados quantitativos a autora reitera:

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos,

limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados (GATTI 2004, p. 14).

A falta de uma tradição sólida não decorre apenas das dificuldades e limites desses métodos quantitativos, pois como bem frisou a autora, as metodologias qualitativas também apresentam limites, pelo fato de a pesquisa quantitativa estar associada à filosofia positivista de ciência, corrente muito criticada por diversos filósofos que defendem a não adequação desta às Ciências Sociais, pois:

aplicado à Sociologia, à Psicologia e a Educação o científico das Ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a Ciência social como neutra ou livre de valores, e o terceiro, considera que o objetivo da Ciência Social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 2013, p. 23).

Segundo este autor, a filosofia positivista baseia-se no paradigma quantitativo-realista. Contrários a este modelo, surge outra corrente filosófica baseada no paradigma interpretativo-idealista. “Os filósofos e pensadores envolvidos neste movimento entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana” (SANTOS FILHO, 2013, p.23).

Ainda de acordo com este autor, do debate acerca da dicotomia entre os paradigmas surgem críticas e opiniões distintas, algumas teses como: as teses sobre a incompatibilidade, a complementaridade e a unidade dos paradigmas. Com isto, emergem outros paradigmas classificados por diferentes maneiras por vários teóricos.

Sobre a tese da diversidade incompatível, Santos Filho (2013) afirma que, por não dispor do recurso da quantificação, a pesquisa qualitativa “[...] não possui generalização para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes de validade e fidedignidade”, o que a torna “[...] carente de objetividade, rigor e controles científicos”. Desta forma, “[...] segundo os defensores da tese da incomensurabilidade, os pontos de vista do realismo quantitativista e do interpretativismo idealista são radicalmente opostos e por isso incompatíveis” (SANTOS FILHO, 2013, p. 37).

Em relação à tese da complementaridade, o referido autor destaca:

Dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário.

Segundo Husén (1988), as abordagens científicas e humanística não são exclusivas, mas complementares entre si. (SANTOS FILHO, 2013, p. 44).

Conceituando a tese da unidade dos paradigmas, também denominada por Walker e Evers (1988) de “naturalismo materialista pragmatista”, Santos Filho (2013) diz que esta tese é defendida a partir dos filósofos pós-positivistas de ciência e mais recentemente foi adotada por Walker e Evers (1988) que, contrários à tese da existência de paradigmas, defendem uma epistemologia da coerência, isto é, não existe uma maneira logicamente consistente de dividir o domínio do conhecimento em formas de conhecimento radicalmente diferentes. Com isso reitera:

Em suma, pode-se concluir que parece fictícia, e mesmo simplista e artificial, a contradição entre “pesquisa quantitativa pesquisa qualitativa” [...]. Portanto, torna-se necessário, não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos. (SANTOS FILHO, 2013, p. 50).

Concorda-se com o autor quando defende a tese da unidade dos paradigmas no dilema abordagem quantitativa versus abordagem qualitativa em pesquisas nas Ciências Humanas e da Educação, superando as limitações entre os dois paradigmas por meio da articulação e complementação dos métodos quantitativos e qualitativos.

Corroborando o debate sobre a dicotomia entre os métodos qualitativos e métodos quantitativos, Gamboa (2013) apresenta três posturas dos pesquisadores, na tentativa de superar o falso dualismo técnico e metodológico: a primeira e mais radical, relacionada à crítica a qualquer tentativa de conciliação entre os paradigmas de pesquisa; a segunda que admite modalidades de trabalho utilizando formas quantitativas e qualitativas como uma forma de completar e ampliar informações baseada em pontos de vista distintos e; a terceira reconhecida por autores que defendem uma síntese que supere os falsos dualismos e as dicotomias epistemológicas. Deste modo, “[...] dentre os possíveis enfoques que buscam a síntese de contrários são frequentemente enunciados os crítico-dialéticos que vêm se destacando nas atuais tendências da pesquisa em Ciências Sociais [...]” (GAMBOA, 2013, p. 100).

Salienta-se que não foi intenção tecer uma discussão mais aprofundada acerca dos paradigmas metodológicos apresentados, mas, defini-los em linhas gerais. Assim, diante da necessidade de adequar a metodologia deste trabalho ao objeto de estudo, adotou-se a

pesquisa quanti-qualitativa mesmo com as dificuldades em relação aos limites e possibilidades da base de dados e a falta de familiaridade com pesquisas utilizando números, como fontes de informação, porque acreditamos que a realização de trabalhos desta natureza contribui para detectar prováveis fragilidades desses mecanismos de armazenagem de dados e com isso apontar possíveis soluções para os problemas encontrados, viabilizando o aperfeiçoamento da produção das bases de dados.

Nesta perspectiva, segundo Gatti (2006), a dificuldade que os pesquisadores encontram ao lidar com os números, somente será minimizada na medida em que estudos quantitativos sejam utilizados com frequência, pois, quanto mais se realiza, mais se amadurece para pesquisas com dados de natureza quantitativa. Entretanto,

Muito se discute sobre a qualidade dos dados estatísticos, das grandes bases, como os Censos e outros, sendo esta questão muito antiga. Não há como deixar de lado o problema da qualidade dos dados dessas bases, sendo que vários autores se debruçaram sobre o assunto apresentando os limites e possibilidades delas. Porém, é inegável que essa qualidade melhorou, e muito, a partir das discussões e sugestões propostas por vários pesquisadores e demógrafos. Também é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas. (GATTI, 2006, p. 31)

Ao se analisar a importância de algumas pesquisas com dados quantificados para o campo educacional, percebe-se que esta contribuição é maior ao passo em que o pesquisador parte de um problema bem fundamentado teoricamente, pois, isto lhe permite sistematizar análises, interpretar e empreender considerações críticas ricas em sentido. Pesquisas quantitativas que observam estas características e metodologias criteriosas trazem elementos concretos que auxiliam na compreensão de fenômenos educacionais superando toda ideia, doutrina, opiniões ou teoria falsa e favorecendo o enfretamento e construção de políticas educacionais, bem como o planejamento e gestão da educação, possibilitando também nortear ações pedagógicas de natureza mais geral ou específica, salienta Gatti (2006).

4.2 Campo da pesquisa

Este estudo teve como campo de pesquisa a Educação Infantil do município de Teresina, ofertada pelas redes de ensino municipal e privada, de modo especial, a rede municipal, por ser a que apresenta maior representatividade, especificamente quanto à oferta, em termos do quantitativo de matrículas dessa etapa do ensino.

Considerando complexidade de se trabalhar com toda a Educação Básica devido à diversidade da organização desse nível de ensino, no tocante a matrículas, condições de oferta, currículo, formação docente, optou-se pela Educação Infantil. Assim, este estudo, tendo como objeto de investigação a formação inicial dos professores da Educação Infantil de Teresina, compreendeu o universo de 2.342 docentes que atuavam na rede municipal e privada, em 2017.

4.3 Coleta/Construção dos dados

O escopo de uma pesquisa de natureza quantitativa depende das várias estratégias adotadas no processo de coleta de dados. Desta forma, optou-se pelo levantamento dos Microdados referentes ao Censo Escolar da Educação Básica de 2017, disponíveis na plataforma do INEP. Conforme Lima (2016), as informações relativas ao Censo Escolar da Educação Básica, principal instrumento de coleta de informações educacionais, passaram a ser construídas por meio de uma base de dados estatísticos desde 1980. A coleta destes dados acontece anualmente via sistema *on-line* Educa Censo, em formulário disponibilizado pelo referido instituto para todas as escolas (públicas e privadas) do país.

Devido ao grande volume de dados contidos em cada variável do Censo Escolar, estes só podem ser publicados na forma de Microdados que representam a menor fração de um dado. Esses Microdados estão organizados de forma a serem compreendidos por *softwares* específicos. Trata-se, portanto, de uma fonte secundária de dados, isto é, que não foram construídos pelo pesquisador. A utilização de fontes secundárias por um lado apresenta benefícios como o baixo custo e a celeridade no processo de tratamento e cálculos estatísticos de pesquisas de ampla abrangência, por outro, foge do controle do pesquisador por não serem por ele produzidos.

Para a construção das análises estatísticas dos Microdados, extraídos do banco de dados do INEP, utilizamos as informações do censo escolar 2017, visto que estes são os mais atualizados considerando que a conclusão deste estudo está prevista para o 1º semestre de 2019 e o INEP só publica os dados do Censo Escolar de cada ano quase em meados do ano subsequente. Desta forma, não foi possível trabalhar com o censo de 2018.

Para descrever e analisar o conjunto de dados foram usadas técnicas da estatística descritiva, tendo em vista que esse ramo da estatística possibilita analisar frequências, a distribuição e as relações entre variáveis dos fenômenos observados, bem como utilizar a

expressão gráfica dos resultados por meio de Tabelas, quadros e gráficos, condição essencial para o modelo de dados aqui pesquisado.

O desenvolvimento desta investigação envolveu um grande número de dados estatísticos, agrupados em forma de Microdados que estão organizados por banco de escola, turma, disciplina, docente e aluno, relacionando o código da turma, da escola e do professor. Necessitamos, portanto, utilizar um software específico para sistematização dos dados e extração das variáveis. Assim, a análise estatística dos Microdados foi realizada utilizando o SPSS, sobre o qual se discorre na seção seguinte.

4.4 SPSS: variáveis e funções

O *Statistical Package for Social Science*¹² (SPSS) é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas (MUNDSTOCK *et al.*, 2006, p. 3). Segundo Leal (2012), este programa tornou-se um recurso referencial na análise de dados em ciências sociais, sendo um dos mais empregados softwares para análises estatísticas.

Consiste em um *software* estatístico criado com o objetivo de atender às necessidades técnicas e metodológicas de profissionais das ciências sociais que utilizam métodos quantitativos como instrumentos de trabalho. Assim, foram disponibilizadas as técnicas estatísticas mais usadas por sociólogos, educadores, cientistas políticos, profissionais de *marketing* (MUNDSTOCK *et al.*, 2006).

Ainda de acordo com a autora, a utilização do SPSS prescinde o armazenamento prévio, em uma planilha, que constituirá o banco de dados, determinado pelo número de casos e variáveis. Caso é uma unidade básica de análise que será alocado, por linha, dentro do banco de dados. As variáveis representam as características da unidade de análise que se deseja medir e analisar, estando localizada em colunas do banco de dados. As variáveis nos estudos estatísticos são os valores que assumem determinadas características dentro de uma pesquisa e podem ser classificadas em qualitativas ou quantitativas.

O SPSS possui uma variedade de funções, das quais foram necessárias para realização deste estudo apenas as seguintes: dados/seleção de casos, dados/agregar, analisar/estatísticas descritivas/frequência, analisar/estatísticas descritivas/frequência/Tabela, analisar/estatísticas descritivas/Tabela de referência cruzada. Por sua vez, também os Microdados apresentam

¹² Originalmente o nome significava *Statistical Package for the Social Sciences* (pacote estatístico para as ciências sociais). Atualmente é chamado de IBM SPSS, perdendo sua denominação original, em função de ter sido incorporado à IBM e ter ampliado suas possibilidades de aplicações.

diversas variáveis, no entanto, para alcançar os objetivos deste estudo, foram utilizadas somente as seguintes: sexo, dependência administrativa, escolaridade, tipo de curso.

A versão do SPSS utilizada para realização deste estudo foi a 20.0. Além da utilização deste programa para extração e análise dos Microdados, após a composição do banco de dados final no SPSS com as mencionadas variáveis, utilizou-se também o *Excel* para produzir Tabelas envolvendo as variáveis que compõem esse banco de dados. No capítulo seguinte, apresenta-se a análise e interpretação desses dados.

5 O PERFIL FORMATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA VERSUS EXIGÊNCIAS LEGAIS: elementos compatíveis?

A formação docente é um dos fatores que está diretamente relacionado à qualidade da Educação, visto que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências, a construção da identidade do professor, favorecendo uma melhor atuação no exercício de sua prática profissional e pedagógica. Entretanto, levando em consideração os dados dos últimos censos escolares, ainda é grande a demanda por formação em nível superior entre os professores que atuam na Educação Básica no Brasil. Em relação à Educação Infantil, existe um número considerável de professores que não possuem graduação e nem o curso de Magistério de Nível Médio, formação mínima exigida pela LDB/96.

Compreendendo a relevância da formação para a atuação docente, objetivou-se, neste estudo, investigar o perfil da formação inicial do professor de Educação Infantil do Município de Teresina, considerando a exigência da LDB nº 9.394/96. Os dados encontrados foram analisados e, neste capítulo, apresentam-se os resultados. Para definir este perfil, fez-se necessário realizar um levantamento e análise da quantidade de instituições que ofertam esta etapa de ensino.

5.1 Instituições de Educação Infantil em Teresina no ano de 2017

Esta seção apresenta a oferta de Educação Infantil no município de Teresina, destacando o número de instituições, dependência, categoria e convênio das instituições, bem como o quantitativo de matrículas, de acordo com os dados do INEP de 2017. Antes desta caracterização, faz-se necessário informar que, quanto à dependência administrativa, as instituições são caracterizadas neste portal como: federal, estadual, municipal e privada.

Por se tratar de um estudo envolvendo apenas as escolas da Educação Infantil, a qual, segundo a LDB/96, é de competência dos Municípios, não foram encontradas instituições com dependência administrativa federal, nem estadual. Desta forma, esta investigação evidenciou que, em 2017, existiam, em Teresina, 294 instituições que ofertavam matrículas para a Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola, das quais 182 (61,9%) tinham como dependência administrativa a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, sendo 148 localizadas na zona urbana e 34 na zona rural. 112 (38,1%) pertenciam à rede privada de ensino, todas situadas na zona urbana desta capital como mostram a Tabela 3.

Tabela 3 - Escolas de Educação Infantil por dependência administrativa e localização em 2017

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL		LOCALIZAÇÃO			
	ESCOLA	%	URBANA		RURAL	
			ESCOLA	%	ESCOLA	%
MUNICIPAL	182	61,9	148	81,3	34	18,7
PRIVADA	112	38,1	112	100,0	0	0,0
TOTAL GERAL	294	100	260	88,4	34	11,6

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Percebe-se que a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina detém a maior quantidade de instituições de Educação Infantil. Isso se deve ao processo de municipalização desta etapa de ensino, ocasionando a expansão nas suas matrículas, conforme apresentado anteriormente.

Convém informar que estas instituições, predominantemente, são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), porém, existem entre elas 26 Escolas Municipais de Ensino Fundamental que também oferecem turmas de Educação Infantil, conforme se pode verificar na Tabela 15 (em apêndices), a qual apresenta a relação com todas as instituições de dependência municipal e privada que ofertavam esta etapa de ensino em Teresina, em 2017. A oferta de Educação Infantil em escolas municipais de 1 ao 5º ano, ou 1º ao 9º ano, traz algumas implicações, dentre elas, a infraestrutura física que, em geral, não está adaptada para o público infantil. Porém, devido a ausência de Centros Municipais de Educação Infantil em determinados bairros ou comunidade, algumas escolas municipais necessitam suprir a grande demanda por matrículas de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Quanto aos tipos de dependências administrativas das instituições de ensino, o art. 19 da LDB/96 as classifica em duas categorias: 1) públicas - criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e 2) privadas - mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. A categoria privada compreende quatro outras categorias definidas e classificadas pelo art. 20 da citada Lei como:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

Tendo em vista essa classificação feita pela LDB, a fim de facilitar a visualização e compreensão dos dados, consideramos neste estudo, as categorias públicas e privadas, denominando os tipos da categoria privada (particular, filantrópica, comunitária e confessional) de subcategorias.

Assim, buscou-se identificar as categorias e subcategorias das instituições que ofertavam Educação Infantil em Teresina, em 2017, por dependência administrativa. Na rede privada de ensino, das 112 escolas, 96 são da subcategoria particular, 02 comunitárias e 14 filantrópicas. Com relação à Rede Pública municipal de ensino de Teresina, das 182 escolas, 171 são de categoria pública, 01 pertence à subcategoria filantrópica e 10 pertencem à subcategoria particular. Conforme mostra a Tabela 4

Tabela 4 - Categorias e subcategorias das instituições que ofertavam Educação Infantil em Teresina, em 2017, por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADM	TOTAL	CATEGORIA			
		PÚBLICA	PRIVADA		
			Particular	Comunitária	Filantrópica
MUNICIPAL	182	171	10	0	1
		94%	5,5%	0%	0,5
PRIVADA	112	0	96	2	14
		0%	85,7%	1,8%	12,5%

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Com relação à Tabela 4, existem dois pontos intrigantes. O primeiro diz respeito a uma incoerência com relação às categorias (pública e privada), pois nas subcategorias (particular, comunitária, confessional e filantrópica) deveriam aparecer apenas as escolas que pertencem dependência administrativa privada. Entretanto, ao gerar a Tabela cruzada das 182 instituições de Educação Infantil que possuem dependência municipal, ou seja, que pertencem à Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, 11 escola apareceram na categoria privada,

sendo 01 na subcategoria filantrópica e 10 na subcategoria particular. Acredita-se que, provavelmente, houve um equívoco no momento em que as escolas realizaram a inserção dos dados do censo escolar 2017, no portal do MEC/INEP, pois ao identificar estas 11 instituições, constatou-se que todas são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), conforme apresentado na Tabela 16 (em apêndices B), com dependência municipal, isto é, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público municipal de Teresina.

O segundo ponto que chama atenção é o fato de não terem sido encontradas nenhuma escola na categoria confessional na rede privada. Causa estranheza nenhuma das 112 instituições da rede privada de ensino de Teresina ter se declarado confessional, pois, sabe-se que algumas delas foram criadas e são geridas por instituições religiosas, portanto, atendem a ideologias específicas. Desta forma, questiona-se: a que se deve a opção por não declarar-se como confessional? Supõe-se que estas instituições optam por declararem-se filantrópicas devido aos incentivos fiscais e outros programas suplementares provenientes do poder público.

Nesta investigação, procurou-se verificar também se existiam escolas privadas de Educação Infantil conveniadas com o poder público (municipal, estadual ou municipal e estadual). Assim, conforme a Tabela 5, das instituições privadas comunitária, 01 possui convênio com o poder público municipal e 01 com o poder público estadual e; das instituições privadas filantrópica, 06 são conveniadas com o poder público municipal, 01 com o poder público estadual e 02 como o poder público municipal e estadual.

Tabela 5 - Instituições privadas de Educação Infantil que possuíam convênio com o poder público

CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA	CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO			TOTAL
	Municipal	Estadual	Municipal e estadual	
PARTICULAR	5	0	3	8
COMUNITÁRIA	1	1	0	2
FILANTRÓPICA	6	1	2	9
TOTAL	12	2	5	19

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Sabe-se que o convênio entre instituições públicas e privadas, bem como a destinação de recursos públicos a instituições privadas é uma situação permitida pela LDB/96, desde que atenda aos critérios estabelecidos no art. 77:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.
(BRASIL, 2006, s/p)

Conforme o artigo supracitado, escolas privadas, de categoria particular, não são contempladas com a destinação de recursos. Entretanto, a Tabela 05 apresenta 08 escolas privadas de subcategoria particular, conveniadas ao poder público, 05 com o poder público municipal e 03 com o poder público municipal e estadual. Ao procurar identificar quais eram essas instituições, verificou-se que, assim como verificado na informação mostrada na Tabela 2 (anteriormente apresentada) sobre as subcategorias das escolas privadas, provavelmente, houve também um equívoco no momento do preenchimento desta informação para o Censo Escolar, pois uma dessas 8 escolas que são apresentadas como privada de categoria particular, uma é CMEI, que possui dependência municipal.

Inconsistência como esta e a que foi encontrada nos dados da Tabela 4, referente às categorias e subcategorias, podem configurar duas hipóteses: equívocos no preenchimento dos dados pelas escolas ou fragilidade no processamento/gerenciamento do banco de dados. No caso da primeira hipótese, faz-se necessária uma melhor instrução para os profissionais que inserem os dados do Censo Escolar nas escolas, bem como sensibilizá-los com relação à importância da correta inserção das informações para a implantação e acompanhamento das políticas educacionais, visto o MEC/FNDE utilizam dados do Censo Escolar do ano anterior como referência para a execução de muitos programas e políticas.

No caso desta segunda hipótese, sabe-se que os censos podem apresentar algumas inconsistências, pois segundo Gatti (2006), deve-se considerar que os dados dessas bases podem apresentar problemas, entretanto, não se pode negar que essa qualidade melhorou bastante, a partir das discussões e sugestões propostas por muitos pesquisadores e demógrafos. Também é inquestionável que os dados de natureza quantitativa contribuem para dimensionar, equacionar e compreender várias questões sociais/educacionais.

Após caracterizar as instituições que ofertam Educação Infantil em Teresina, no tópico seguinte, apresenta-se um breve perfil dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

5.2 Um breve perfil dos professores da Educação Infantil de Teresina

No tocante à quantidade de docentes, do total de 2.342, mais de dois terços (1.604 professores - 68,5%) atuavam na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e 738 (31,5%) trabalhavam na rede privada, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Docentes que atuavam na Educação Infantil de Teresina em 2017, por dependência administrativa e sexo

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL		SEXO			
			Masculino		Feminino	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
MUNICIPAL	1.604	68,5	12	0,7	1.592	99,3
PRIVADA	738	31,5	19	2,6	719	97,4
TOTAL GERAL	2.342	100	31	1,3	2.311	98,7

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Estabelecendo relação entre a quantidade de docentes por dependência administrativa e sexo, a Tabela 6 ratifica uma tendência de que acontece no magistério na Educação Infantil desde o início da oferta de atendimento a esse público, quando ainda se tratava de atendimento assistencialista. O fato de ser uma profissão desenvolvida, predominantemente, pelo sexo feminino. Acerca disso, os números apontam que quase a totalidade, 99,3%, dos docentes da Rede Pública Municipal de Teresina é constituída por mulheres. Na rede privada, essa realidade não difere muito, 97,4% dos docentes é do sexo feminino. Segundo Lima (2016), esta feminização no exercício da docência, nos anos iniciais e, especialmente, na Educação Infantil, deve-se ao reconhecimento social da mulher como educadora nata.

Sobre a feminização no magistério, Vaillant (2006), a partir de dados revelados em pesquisa sobre o perfil dos docentes latino-americanos, infere que a grande maioria dos professores é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos, origina-se, em geral, de segmentos e famílias culturalmente e economicamente mais pobres, em termos relativos e cujo salário contribui significativamente na renda familiar, correspondendo, em alguns países, a 45% desta renda.

Em relação à idade, a Tabela 7 revela que a maioria dos docentes que atuavam na Educação Infantil de Teresina, em 2017, concentrava-se nas faixas etárias de 18-30, 31-40 e 41-50, sendo, 36,3%, 37% e 20,4% respectivamente.

Tabela 7 - Faixa etária dos professores por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18-30	31-40	41-50	51-60	60-69	
MUNICIPAL	590	614	310	76	14	1.604
PRIVADA	260	253	167	53	5	738
TOTAL	850	867	477	129	19	2.342
	36,3%	37%	20,4%	5,5%	0,8%	100%

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Tanto na rede pública municipal de ensino, quanto da rede privada, os percentuais são bem aproximados, sendo mais de 73,3%, somando-se as quantidades de profissionais das faixas etárias 18-30 e 31-40 anos de idade nas duas redes de ensino. Isto representa um número significativo de profissionais jovens atuando na Educação Infantil em Teresina. Se por um lado isto pode significar que estes profissionais são recém-formados, ainda tem poucos anos de experiência, ou ainda estão cursando uma graduação, por outro, pode representar uma melhoria na prática docente, visto que por estarem iniciando a carreira docente, provavelmente estão mais dispostos e empolgados.

Quanto à situação funcional, isto é, o regime de contratação dos docentes, não consta nos microdados do INEP a informação de todos os docentes¹³. Aparece apenas o regime de contrato de 16 docentes dos 738 profissionais da rede privada de ensino, uma amostra insignificante. Já na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina consta o regime de contrato de 1.526 dos 1.604 professores, é o que apresenta a Tabela 8.

¹³ No formulário do cadastro do profissional escolar, item 17 que trata da Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo, diz que é apenas para docente de escola pública.

Tabela 8 - Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO (APENAS PARA DOCENTE DE ESCOLA PÚBLICA)				TOTAL
	Concursado/efetivo/estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Casos omissos	
MUNICIPAL	1.398	35	93	78	1.526
PRIVADA	14	0	2	722	16
TOTAL	1.412	35	95	800	1.542

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Sobre os dados do tipo de contratação, dos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, Tabela 8, dos 1.526 professores que aparecem o regime de contratação no banco de dados do INEP, 1.398 aparecem como concursado/efetivo/estável, 35 como contrato temporário e 93 como contratos terceirizados. Intrigada com a informação de professores com contrato terceirizado, visto que não é uma situação legalmente permitida, esta pesquisadora procurou ratificar esta informação junto à Gerência de Informática da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) por meio de contato telefônico, ocasião em que foi informada de que devido à inexistência da opção para colocar o vínculo dos estagiários, no momento de inserir os dados dos docentes no sistema, as escolas informaram parte dos estagiários como sendo professores com regime de contrato temporário e a grande maioria como sendo professores como concursado/efetivo/estável. Deste modo, os 93 docentes que aparecem como terceirizados, todos são estagiários e dos 1.398 que aparecem como concursado/efetivo/estável, boa parte é estagiário.

Encontra-se, então, outra inconsistência dos dados do censo escolar, gerada pela falta da opção, estagiário. O formulário do cadastro do profissional escolar (em anexo), no item que trata sobre o tipo de contrato, consta apenas as seguintes opções: concursado/efetivo/estável, contrato temporário, contrato terceirizado e contrato CLT, contribuindo para que as escolas não informem corretamente esse dado. E dificultando uma análise mais acurada sobre o perfil dos docentes, visto que não se sabe em qual dos segmentos (creche ou pré-escola) os estagiários estão lotados e quais funções estão exercendo (docente ou auxiliar), o que pode ser objeto de estudos futuros.

Entretanto, acerca desta falta de informação, vale a seguinte reflexão: Se a presença de estagiários nas redes municipais é uma realidade de longas datas, em que medida quem gerencia o Censo Escolar tem percebido isso, no sentido de tentar melhorar o sistema, vez que o problema se repete ano após ano.

Outro importante indicador destacado por Vaillant (2006) é que a qualificação e o tempo de escolaridade dos docentes latino-americanos (12 anos) são consideravelmente inferiores a qualificação e o tempo de escolaridade do grupo composto por Estados Unidos, Japão e países da OCDE (16 anos), o que resulta em um comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latino-americanos, em especial de contextos socioeconômicos desfavorecidos. De acordo com a autora, estes fatores precisam ser considerados ao se planejar políticas de formação para estes docentes.

Sobre a escolaridade, o próximo tópico tem como escopo apresentar os resultados da análise descritiva do perfil formativo dos professores da Educação Infantil de Teresina.

5.3 Formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil em Teresina

Em relação à escolaridade dos professores da Educação Infantil de Teresina a Tabela 9 (a seguir), chama atenção o fato de existir ainda 27 (1,2%) professores com apenas o Ensino Fundamental incompleto. Essa constatação torna-se mais grave quando se constata que, há mais de duas décadas, a LDB estabelece formação em curso Normal Magistério de nível médio como exigência mínima para ser professor na Educação Infantil.

No entanto, nas outras etapas da educação básica também existe uma quantidade considerável de professores sem a formação em nível superior. Levantamento¹⁴ de dados referente ao período 2013 a 2016, aponta que houve uma ampliação no percentual de docentes com formação em nível superior, chegando, em 2016, a 46,6% dos professores atuando na Educação Infantil, 59,0% atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 50,9% atuando nos anos finais e 60,4% no Ensino Médio. Entretanto, embora o referido levantamento revele esse acréscimo no percentual de docentes com curso superior, vale ressaltar que esta formação deve ser na área específica em que o docente atua. É importante frisar também que notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, ano de referência desta pesquisa, revelam que, dos 2.192.224 docentes que atuavam na Educação Básica no Brasil, 474.679 possuíam apenas o Ensino Fundamental ou Médio.

Assim, apesar de a Meta 15 do PNE determinar que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014), essa meta

¹⁴ Relatório de monitoramento das metas do PNE (2014-2024), realizado pelo INEP e divulgado em junho de 2018.

está longe de ser alcançada, o que confirma o distanciamento que ainda existe entre a legislação e a realidade concreta.

É importante frisar que, em relação aos profissionais que atuam com o público infantil, nem todos exercem a função de titular. Assim, deste quantitativo de docentes, 2.116 (90,4%) atuavam como titulares de sala de aula e 226 (9,6%) atuavam como auxiliares, em 2017. Para melhor caracterizar o perfil formativo dos professores que atuaram na Educação Infantil de Teresina naquele ano, consolidaram-se os dados, referentes à escolaridade por dependência administrativa e função que exerce na escola, na Tabela 9.

Tabela 9 - Escolaridade dos docentes que atuavam na Educação Infantil em Teresina, em 2017, por dependência administrativa e função que exerce na escola

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA/FUNÇÃO		ENS. FUND. INCOMP	ENS. MÉDIO	MÉDIO NORMAL MAGISTÉRIO	SUPERIOR CURSANDO	SUPERIOR	TOTAL
MUNICIPAL	DOCENTE	0	7	7	747	760	1.521
		0%	0,5%	0,5%	49%	50%	
	AUXILIAR	1	18	2	61	1	83
		1,2%	21,7%	2,4%	73,5%	1,2%	
	TOTAL	1	25	9	808	761	1.604
		0,1%	1,5%	0,6%	50,4%	47,4%	
PRIVADA	DOCENTE	23	42	75	120	335	595
		3,9%	7,0%	12,6%	20,2%	55,3%	100%
	AUXILIAR	3	43	13	39	45	143
		2,1%	30%	9,1%	27,4%	31,4%	
	TOTAL	26	85	88	159	380	738
		3,5%	11,5%	11,9%	21,6%	51,5%	
TOTAL	DOCENTE	23	49	82	867	1095	2.116
		1%	2,3%	4%	41%	51,7%	
	AUXILIAR	4	61	15	100	46	226
		1,8%	27%	6,6%	44,2%	20,4%	
TOTAL GERAL		27	110	97	967	1.141	2.342
		1,2%	4,7%	4,1%	41,3%	48,7%	

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Os dados da Tabela 9 mostram que, dos 595 profissionais que atuavam como docente, isto é, como titulares de sala de aula na Educação Infantil na rede privada de ensino de Teresina, 23 (3,9%) possuíam ainda o Ensino Fundamental incompleto e 42 (7,0%) somente o Ensino Médio completo. Com relação à Rede Pública de Ensino de Teresina, dos 1.521 docentes apenas 7 (0,5%) possuíam apenas Ensino Médio.

Ainda com base nos dados da Tabela 9, foi possível verificar, também, que somente 82 (4%), dos 2.116 docentes das duas redes de ensino, tinham o curso Normal Magistério de Nível Médio, dos quais 75 são da rede privada. Embora a LDB/96 mantenha este curso como exigência mínima para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa pesquisa revelou um percentual insignificante de docentes com este perfil, possivelmente, devido à extinção desta formação em Teresina, ao contrário de outros municípios brasileiros onde ainda é ofertada, pois, embora o curso Normal Magistério de Nível Médio tenha perdido espaço e prestígio para a formação de nível superior desde a aprovação da referida lei. Segundo Lima (2016, p. 259),

Esses cursos continuam em funcionamento em muitos estados brasileiros de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014, disponível do *site* do INEP, e em vários deles, com um número significativo de matrículas. O Piauí, de acordo com esses dados, não é um desses casos, haja vista não haver nenhum registro desse tipo de curso.

A extinção do Normal Magistério de Nível Médio, no Piauí e em outros estados do Brasil, é motivada pela expansão da política de formação de professores em nível superior, implantada pelo MEC e efetivada por meio de diversos programas, principalmente, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

No tocante à materialização destes cursos da UAB no Piauí, segundo Lima (2016), ela se efetivou através da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que contava, entre 2014 e 2015, com 24 polos e na metade deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido, contribuindo assim para absorver parte dessa demanda por formação. A outra IES que é integrante da UAB no nosso estado é a Universidade Federal do Piauí (UFPI) que conta, no período em referência, com 21 polos, dos quais apenas em três deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado.

Com relação à formação em nível superior, dos profissionais que atuaram como docentes nas creches e pré-escolas, em 2017, constatou-se que um expressivo número de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (747 dos 1.521, o que corresponde

a 49%) ainda estava cursando o ensino superior. Na rede privada, este percentual equivaleu a 20,2%, 120 dos 595 docentes.

A constatação de que muitos docentes estavam cursando ensino superior pode revelar, por um lado, avanços em relação ao alcance da meta 15 do PNE, por outro lado, hipoteticamente, pode indicar a presença de muitos estagiários atuando como titular de sala de aula na Educação Infantil, o que precisa ser mais bem investigado, pois como foi tratado no tópico anterior no formulário do regime de contrato não tem a opção estagiário. Neste sentido, espera-se que outros estudos, utilizando abordagem no campo das pesquisas qualitativas, possam explicar quem são os docentes que atuam na Educação Infantil sem curso superior completo.

Os dados apresentados na Tabela 9 revelam, também, que dos 2.342 profissionais (docentes e auxiliares) da Educação Infantil de Teresina da rede pública municipal e privada, em 2017, 1.141 (48,7%) possuíam curso superior. Um percentual menor que o do Brasil, que é de 66,4%, de acordo com Sinopse Estatística do censo escolar do referido ano. Considerando somente os profissionais que atuavam nas mencionadas redes de ensino como docente, ou seja, como titular de sala de aula, este percentual sobe de 48,7% para 51,7%.

O percentual de professores com formação superior atuando na Educação Infantil, tanto em nível local quanto nacional, mostra ainda um grande distanciamento do cumprimento da meta, que fixa 100% até 2024, embora, de acordo com Gatti, *et al* afirma que :

Quanto à formação inicial e continuada de professores não faltaram iniciativas nacionais nos últimos anos. Em 2009 institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que propunha várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por parte a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar, e outras. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi o meio de implementação, incluindo ações já em andamento e propondo outras, que integravam o Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que pretende integrar um conjunto de programas, para, com visão sistêmica, organizar melhor o próprio sistema educacional. (2019, p.58)

Percebe-se que toda esta política de formação docente, promovida e disseminada pelo MEC, por meio de programas de formação inicial e continuada na modalidade presencial e a distância, desenvolvida nos diferentes âmbitos da União, dos Estados e dos Municípios, ao

longo das duas últimas décadas, ainda não foi suficiente para o alcançar ou se aproximar da meta estabelecida.

Verificou-se também a escolaridade dos professores (tanto os que exercem função docente, quanto os auxiliares), por segmento e dependência administrativa, conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Escolaridade dos professores por segmento dependência e administrativa, Teresina, em 2017

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA /FUNÇÃO		TOTAL		ENS. FUND.		ENS. MÉDIO OU SUPERIOR CURSANDO		SUPERIOR	
		Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%	Prof.	%
CRECHE	MUNICIPAL	781	100,0	1	0,1	458	58,7	322	41,2
	PRIVADA	255	100,0	7	2,8	124	48,6	124	48,6
	TOTAL	1.036	100,0	8	0,8	582	56,2	446	43,0
PRÉ-ESCOLA	MUNICIPAL	806	100,0	0	0,0	383	48,0	423	52,0
	PRIVADA	470	100,0	19	4,0	199	43,0	252	53,0
	TOTAL	1.276	100,0	19	1,0	582	46,0	675	53,0

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

A Tabela 10 mostra que no segmento creche, do total de professores, incluindo as duas dependências administrativas, existem mais professores com nível médio/superior cursando do que com nível superior completo, percentual de 56,2% e 43,0% respectivamente. E no segmento pré-escola, este resultado é o inverso, são 46% com nível médio/superior cursando e 53% com nível superior completo. Percebe-se que a creche é mais precarizada em relação à pré-escola, acredita-se que por ser obrigatório o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, as duas redes de ensino pesquisadas procuram lotar os professores com formação em nível superior na pré-escola. Foi possível identificar também que dos 26 professores da rede privada que possuem apenas Ensino Fundamental, dado apresentado anteriormente (Tabela 9), 19 atuavam na pré-escola.

Buscou-se identificar com relação ao primeiro e ao segundo curso superior, se a formação dos docentes atende ao que estabelece o artigo 62 da LDB/96: curso de licenciatura em área específica. Assim, as Tabela 11 e 12 mostram esse perfil. A Tabela 11 apresenta o

quantitativo de docentes com licenciatura na primeira graduação e na segunda graduação completa ou em curso em 2017, por dependência administrativa.

Tabela 11 - Docentes da Educação Infantil de Teresina com licenciatura na primeira e na segunda graduação concluída ou em curso, em 2017, por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	1ª GRADUAÇÃO LICENCIATURA	2ª GRADUAÇÃO LICENCIATURA	TOTAL LICENCIATURAS	TOTAL DE GRADUAÇÕES
Municipal	1.556	13	1.569	1.569
Privada	485	0	485	539
Total	2.041	13	2054	2.108

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

A Tabela 11 mostra que, dos 539 profissionais da Educação Infantil da rede privada de ensino, considerando todos os docentes e auxiliares que possuíam curso superior ou que estavam cursando, 485 (90%) era licenciatura, enquanto que 54 (10%) tinham ou faziam algum curso de bacharelado. Já na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, dos 1.569 profissionais da Educação Infantil que possuíam curso superior ou que estavam cursando, 100% eram de licenciatura somando 1.556 na primeira graduação e 13 na segunda.

Acredita-se que esse resultado, possivelmente, ocorre por força de a legislação educacional vigente exigir a formação superior em área específica de atuação do professor, pois, “o grande *boom* nas matrículas na Pedagogia ocorre na primeira década do século, em que a proporção de estudantes aumenta 164%, ao passo que o crescimento de alunos no conjunto das licenciaturas é da ordem de 104%” (GATTI *et al.*, 2019, p. 112), contribuindo para que este curso tenha maior crescimento entre os demais cursos de licenciatura.

Na Tabela 12, apresenta-se o quantitativo de docentes da Educação Infantil em Teresina com licenciatura em Pedagogia, outras licenciaturas e bacharelado, por dependência administrativa, envolvendo tanto os profissionais que já possuíam o ensino superior, quanto os que ainda estavam cursando em 2017.

Tabela 12 - Tipo da primeira graduação dos docentes da Educação Infantil, em 2017, por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADM	LICENCIATURA				BACHARELADO		TOTAL
	PEDAGOGIA		OUTRAS		Docentes	%	
	Docentes	%	Docentes	%			
MUNICIPAL	1.534	97,8	22	1,4	13	0,8	1.569

Continua

Tabela12 - Tipo da primeira graduação dos docentes da Educação Infantil, em 2017, por dependência administrativa (continuação)

DEPENDÊNCIA ADM	LICENCIATURA				BACHARELADO		TOTAL
	PEDAGOGIA		OUTRAS		Docentes	%	
	Docentes	%	Docentes	%			
PRIVADA	384	71,3	101	18,7	54	10,0	539
TOTAL GERAL	1.918	91	123	5,8	67	3,2	2108

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Conforme a Tabela 12, considerando a primeira graduação dos docentes da Educação Infantil, 97,8% dos cursos dos profissionais que atuavam na Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Teresina eram de Licenciatura em Pedagogia.

Resultado que revela existir um significativo avanço em relação ao alcance da meta 15 do PNE, a qual estabelece que a formação do docente para atuar na educação básica deve ser em licenciatura na área do conhecimento em que atua.

Acredita-se que este elevado índice de professores com licenciatura em Pedagogia, deve-se a dois fatores: 1) a forma de ingresso por meio de concurso público de provas e títulos (no que se refere aos efetivos), tendo como requisito a formação na área específica garantida pela CF de 88; 2), a política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios efetivada pelo MEC por meio do PARFOR que oferta três tipos de formação: 2.1) cursos de 1ª licenciatura, voltados para docentes que não possuem formação superior, 2.2) cursos de 2ª licenciatura para os docentes que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula, 2.3) formação pedagógica para os docentes que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Ademais, a expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ampliou a oferta e a quantidade de concludentes em cursos de graduação, especialmente nos cursos de licenciatura.

É importante salientar que, embora o art. 62, § 3º da LDB estabeleça que “[...] a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância”, com a expansão das matrículas nos cursos superiores na primeira década deste século, sobretudo da licenciatura em Pedagogia, houve uma transformação nas características da oferta desses cursos. Acerca disso, Barreto (2015, p. 682) infere que,

De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse interregno, as matrículas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que, mesmo que se disponha de poucos estudos sobre a qualidade na oferta dos cursos de EaD, é incontestável que a formação inicial de professores a distância ainda suscita questões que põem em dúvida a sua qualidade como o uso de laboratórios, bibliotecas equipadas, oficinas, meios indispensáveis às várias formações docentes.

Acerca destas questões, é consenso entre vários pesquisadores que se faz uso dessa ferramenta indiscriminadamente, o que torna indispensável a revisão de sua oferta em cursos de formação inicial para professores, pois, de acordo com Pinto (2014), a expansão totalmente irresponsável de licenciaturas na modalidade EAD, contribui para que os alunos sejam reconhecidamente menos preparados que os alunos dos cursos presenciais.

Vale ressaltar também que, ainda segundo o autor referenciado, com a ampliação da oferta dos cursos de licenciatura na modalidade à distância, o Estado transfere à iniciativa privada a maior parte de suas responsabilidades em relação à formação de professores.

Na rede privada, considerando a primeira graduação, os cursos dos profissionais que atuavam na Educação Infantil possuem uma configuração um pouco diferente, comparando com a Rede Pública Municipal de Teresina, pois apenas 71,3% dos docentes, em 2017, tinham ou cursavam Licenciatura em Pedagogia, observando-se a presença de um percentual considerável de profissionais com bacharelado (10,0%) e outras licenciaturas (18,7%), ou seja, 28,7% dos professores da Educação Infantil da rede privada de Teresina não possuíam, em 2017, formação específica ou compatível para atuar nesta importante etapa da Educação Básica.

Esse menor percentual de docentes com licenciatura em Pedagogia deve-se, supõe, ao fato de não haver um maior rigor no momento da contratação do professor, sobretudo em escolas particulares de pequeno porte, o que pode estar relacionado com a precarização do trabalho docente, pois este tem um custo menor para os donos de escolas, assim como ao fato destes profissionais não serem contemplados com programas como PARFOR que é destinado

apenas para os profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de Educação Básica.

Os números sobre a formação inicial dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2017, nas duas redes de ensino pesquisadas, refletem uma realidade reveladora, tendo em vista que justamente o perfil da formação inicial dos professores da Rede Pública Municipal de Teresina, quantitativamente, se aproxima mais do que está estabelecido na legislação vigente, que é a formação em nível superior na área específica para atuar da Educação Infantil, no caso a Licenciatura em Pedagogia, ganhando maior destaque em relação à rede privada de ensino.

Não é ocioso dizer que a rede pública de educação básica historicamente foi estigmatizada, devido aos seus indicadores, geralmente, serem baixos. Além disso, a rede privada de ensino possui a tradição de oferecer melhor qualidade do ensino. Dessa forma, fica latente o questionamento sobre tal resultado: a escola privada de ensino, realmente apresenta melhor qualidade do que a rede pública? Indagação que poderá ser respondida com a realização de futuras pesquisas.

Ainda sobre a formação em área específica de atuação do professor, na Tabela 13, detalham-se melhor os dados sobre a primeira graduação dos docentes da Educação Infantil em Teresina, apresentando o código e o nome do curso por dependência administrativa.

Tabela 13 - Código do curso 1 da primeira graduação por dependência administrativa

TIPO	CURSO SUPERIOR 1		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)		TOTAL
	CÓDIGO	NOME	MUNICIPAL	PRIVADA	
LICENCIATURA	142P01	Pedagogia	1534	384	1.918
	145F01	Ciências Biológicas	0	3	3
	145F02	Ciências Naturais	0	1	1
	145F05	Educação Religiosa	0	1	1
	145F08	Filosofia	1	1	2
	145F09	Física	0	1	1
	145F10	Geografia	1	2	3
	145F11	História	2	3	5
	145F14	Letras - Língua Estrangeira	1	11	12
	145F15	Letras - Língua Portuguesa	7	32	39
	145F17	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira	1	9	10
	145F18	Matemática	2	1	3
146F02	Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística)	1	6	7	

Continua

Tabela 13 - Código do curso 1 da primeira graduação por dependência administrativa (continuação)

TIPO	CURSO SUPERIOR 1		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)		TOTAL
	CÓDIGO	NOME	MUNICIPAL	PRIVADA	
LICENCIATURA	146F04	Artes Visuais	0	2	2
	146F15	Educação Física	4	17	21
	146F20	Música	0	3	3
	146F22	Teatro	0	1	1
	146P01	Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	0	2	2
	999990	Outro Licenciatura	2	5	7
	Total de Licenciados		1.556	485	2.041
BACHARELADO	142A01	Processos Escolares Tecnológico -	1	1	2
	142C01	Pedagogia (Ciências da Educação)	0	37	37
	210A01	Bacharelado Interdisciplinar em Artes	0	2	2
	212M02	Música	0	1	1
	221T01	Teologia	0	1	1
	223L01	Letras - Língua Portuguesa	0	1	1
	311P02	Psicologia	5	0	5
	345A01	Administração	0	1	1
	421C01	Ciências Biológicas	1	0	1
	481C01	Ciência da Computação	0	5	5
	720E01	Educação Física	0	2	2
	723E01	Enfermagem	5	0	5
	762S01	Serviço Social	1	2	3
	999991	Outro Bacharelado	0	1	1
Outras escolaridades		35	199	234	
Total de Bacharéis		13	54	67	
TOTAL GERAL		1.604	738	2.342	

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Como já identificado na Tabela anterior, a quase totalidade das licenciaturas, especialmente na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, é em Pedagogia. Entretanto, a Tabela 13 permite a visualização da existência de professores de áreas específicas, sobretudo, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, dentre outras, bem como o curso de Bacharelado em Pedagogia (Ciências da Educação), apresentando-se em maior quantidade na rede privada de ensino.

Este dado não implica necessariamente que o artigo 62 da LDB/96 não esteja sendo cumprido, visto que este professor, com outra graduação, pode simplesmente não ser o

professor titular da turma, e sim um auxiliar ou um professor complementar que ministra o componente curricular específico da sua área de formação, como por exemplo, educação física, em algumas escolas, é ministrada pelo Educador Físico.

Outro importante dado pesquisado foi sobre as instituições formadoras onde estes professores cursaram ou estavam cursando a primeira graduação. A Tabela 14 mostra que 93% dos 1.569 docentes e auxiliares da Educação Infantil da rede pública municipal cursaram ou estava frequentando o curso superior em IES pública. Na rede privada, o percentual é de 60% de 539 docentes.

Tabela 14 - Tipo da instituição do curso superior do professor da Educação Infantil, por dependência administrativa

INSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR	TOTAL	REDE MUNICIPAL			REDE PRIVADA		
		Docente	Auxiliar	Total	Docente	Auxiliar	Total
IES PÚBLICA	1.784	1410	53	1.463	267	54	3.21
	85%			93%			60%
IES PRIVADA	174	50	9	59	97	18	115
	8 %			4%			21%
NÃO CADASTRADA	150	47	0	47	91	12	103
	7%			3%			19%
TOTAL	2108			1569			539

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Vale ressaltar que, considerando as duas redes de ensino, de um total de 2.108 profissionais da Educação Infantil, entre docentes e auxiliares, com graduação concluída ou em andamento, somente 8% (175) cursaram ou estavam cursando em IES privada, enquanto que 85% (1784) o fizeram em instituições públicas. A grande maioria na UFPI 1.268 (60,2%), seguida da UESPI 483 (23,2%) e ISEAF 25 (1,2%), conforme consta na Tabela 17 (em apêndices) que apresenta as instituições da primeira graduação por dependência administrativa, a qual especifica todas as instituições formadoras (públicas e privadas) encontradas neste estudo.

Chama atenção a imensa maioria dos docentes, sobretudo os da Rede Pública de Ensino de Teresina, terem cursado ou estarem cursando a licenciatura em IES pública. Acredita-se que, a opção pelas universidades públicas, deve-se não apenas ao fato de serem gratuitas, mas, também ao avanço destas IES na oferta e aceitação dos cursos de formação de

professores, devido à credibilidade conquistada ao longo de sua trajetória a partir dos indicadores de qualidade. Sobre esses indicadores, os resultados da investigação de Hoffmann *et. al.* (2014) acerca do desempenho das universidades brasileiras, na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC),¹⁵ revelaram desempenho superior das universidades públicas em relação às privadas.

Com base nesses resultados apresentados nas Tabelas 11, 12 e 13, procurou-se verificar se houve contribuição de alguma das políticas de formação de professores, desenvolvida em âmbito nacional (PARFOR, EAD) ou municipal (convênio da PMT com a UFPI, UESPI). Para isso, procurou-se identificar se o curso superior dos docentes pesquisados foi realizado por meio das políticas citadas, através da verificação de alguns dados como: a modalidade (presencial, semipresencial ou a distância) período da oferta: regular ou especial, bem como o ano de início e o ano de conclusão da graduação para constatar se houve ou não contribuição de tais políticas.

Porém, não constam dados sobre a modalidade e período da oferta. E sobre o ano de início e o ano de conclusão da graduação, devido ao fato de praticamente metade dos profissionais ainda estarem cursando a graduação, houve uma inconsistência no momento de gerar uma Tabela contendo estas duas informações. Assim, com relação aos professores efetivos aparece apenas o ano de conclusão de parte deles e com relação aos estagiários aparece o ano de início, o que impossibilitou a construção de uma Tabela.

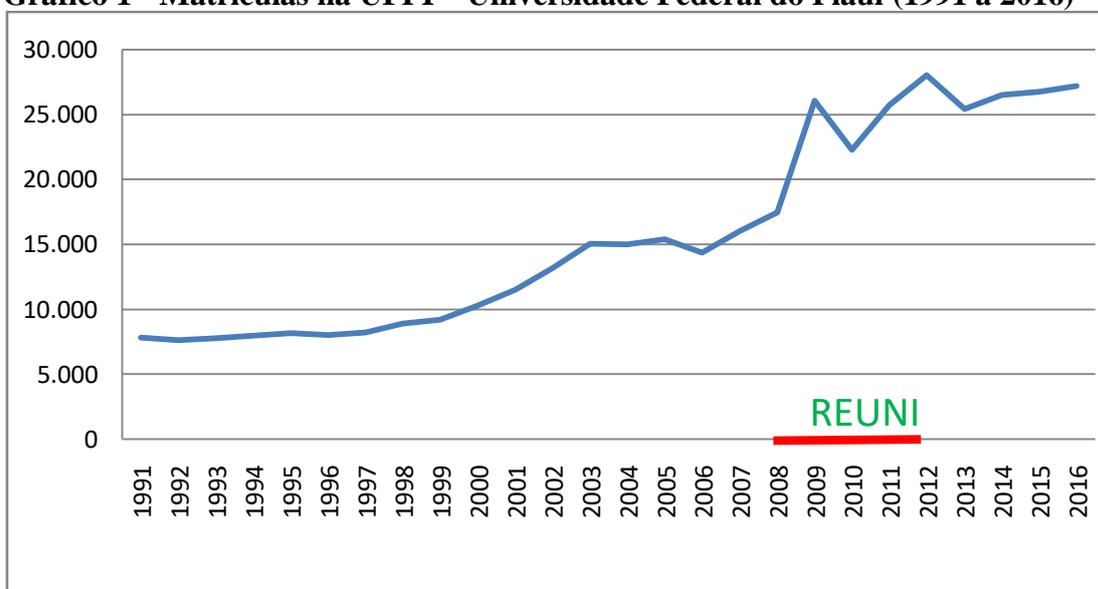
Diante dessas limitações causadas pela falta de informações, o ideal seria o confronto e a complementação destas informações disponibilizadas no banco de dados do INEP com as informações das instituições de ensino, porém, o pouco tempo para a realização da coleta/construção dos dados e o elevado número de escolas inviabiliza esta ação. Das instituições de ensino pertencentes à Rede Pública Municipal de Teresina, não demandaria muito tempo, pois a SEMEC possui banco de dados próprio com informações de todas elas. Mas, no caso das escolas particulares, não haveria tempo hábil para coleta de dados em cada escola individualmente.

Constatando por meio da Tabela 14, apresentada anteriormente, que as instituições formadoras que mais apareceram foram Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), investigou-se a oferta de matrícula nestas duas instituições de

¹⁵ Conforme o manual de indicadores de qualidade do INEP de 2011, o IGC é um indicador de qualidade das IES, divulgado anualmente. A unidade de observação considerada nesse índice, corresponde ao curso de graduação, sendo a composição para o cálculo formada pelos seguintes indicadores: as informações de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente; o desempenho obtido pelos estudantes concluintes e ingressantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e os resultados do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD).

ensino superior do Piauí. Assim, com base nos dados da pesquisa demandada pelo Inep sobre a Educação Superior no Brasil (Parceria entre o INEP e a Rede Universitas Anped), realizada em todos os estados brasileiros, o Gráfico 1 apresenta evolução das matrículas na UFPI.

Gráfico 1 - Matrículas na UFPI – Universidade Federal do Piauí (1991 a 2016)



Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

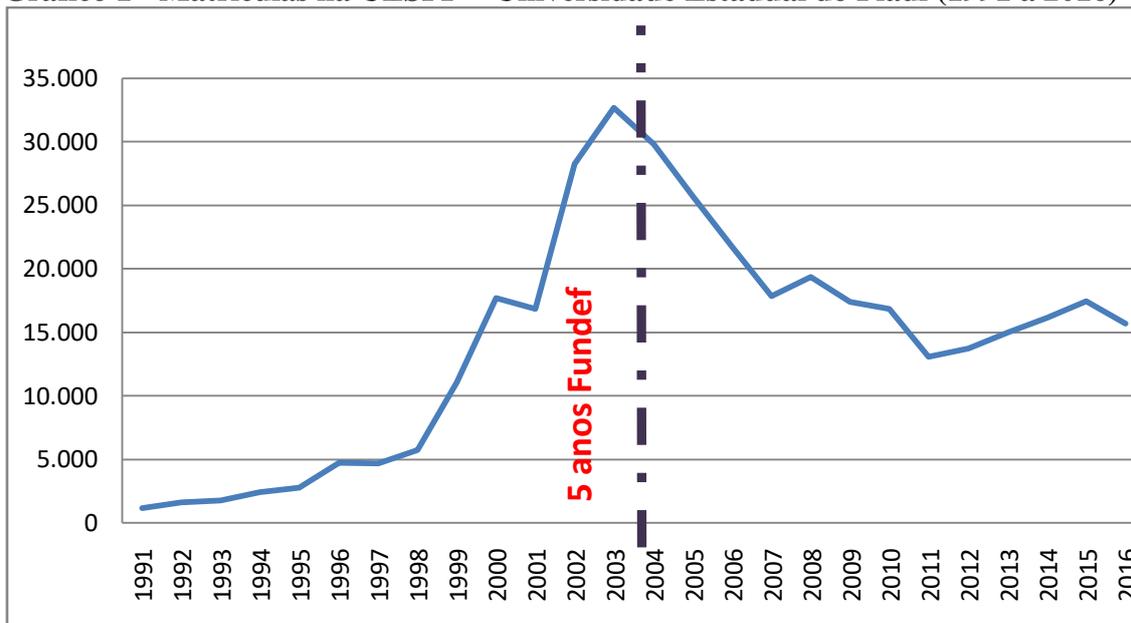
O gráfico 1 mostra que houve um crescimento bastante significativo nas matrículas na UFPI, passando de aproximadamente 10.000 em 2000 para 28.000 em 2016. Observa-se que esta expansão foi impulsionada com a instituição do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁶, o qual se apresenta como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que tem como um dos principais objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior.

É importante destacar que a Universidade Federal do Piauí (UFPI), primeira instituição pública de ensino superior do estado, sediada na cidade de Teresina foi instalada em 01 de março de 1971, a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina. É uma instituição financiada com recursos do Governo Federal e mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela Lei nº 5.528, de 12/11/1968) e possui campi nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus,

¹⁶ Instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 é uma das ações que integram o plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com relação à UESPI¹⁷, percebe-se que houve um considerável crescimento das matrículas após a instituição do FUNDEF, principalmente, no período de 1998 a 2003 aproximadamente quando se saiu de cerca de 5.000 para 33.000 matrículas aproximadamente. A partir de 2004 esta expansão começa a recuar, chegando em 2016 com menos de 16.000, conforme revela o Gráfico 2.

Gráfico 1 - Matrículas na UESPI – Universidade Estadual do Piauí (1991 a 2016)



Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Percebe-se que o FUNDEF teve um papel muito importante nessa expansão, pois foi a partir de 1998, quando este Fundo entra em vigência de fato, que a expansão da educação superior pública estadual no Piauí ganha contornos nunca antes observados, como mostra o gráfico 2. Com recursos desse Fundo, muitos prefeitos do interior puderam firmar convênios com a UESPI para qualificação e formação de seus professores. Assim, o programa de formação pelo Regime Especial passou a ofertar cursos de licenciaturas para professores que já exerciam atividade docente na rede pública – estadual ou municipal – em seus municípios ou próximos deles, nos períodos de férias escolares.

No entanto, a discussão do processo da multiplicação de campi, cursos e modalidades de ensino nas universidades federais e estaduais de todo o país, notadamente a partir dos anos 1996, coincidem com o aumento das políticas neoliberais em todo o país. A própria LDB/96 viabiliza essa política de formação aligeirada quando estabelece prazo para a formação em

¹⁷ Definida pelo Relatório (1999) como uma Instituição Pública de Ensino Superior, institucionalizada no âmbito federal através do Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993, que funciona no sistema multicampi e tem como Mantenedora a Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI.

nível superior para os docentes da educação básica, provocando uma acelerada procura pelos cursos oferecidos a curto prazo e, ao permitir aos gestores a utilização dos recursos do FUNDEF para esse fim, oportunamente utilizados, no caso do Piauí, principalmente a partir de 1998. Assim,

criou-se no Piauí e de resto no Brasil um clima de emergência dada a exigência legal do curso superior para o exercício do magistério. O mais conveniente seria a formação aligeirada para atender de imediato a uma maior quantidade possível de professores, todos ávidos e esperançosos por uma educação que os levasse (Sic) a estarem enquadrados nesse novo sistema (FEITOSA, 2006, p. 136).

Esta política de formação aligeirada causou preocupação, especialmente, em relação à importância do conhecimento para a formação do profissional da educação, o papel das universidades nessa formação e a qualidade do ensino oferecido.

Sobre a qualidade de cursos de formação ofertados, Penha (2006) enfatiza que a UESPI expandiu-se desproporcionalmente, interiorizando-se, sem um franco e responsável planejamento, desrespeitando sua natureza de universidade e sem examinar suas reais condições de instalação. Ao implantar modelos de formação aligeiradas e ignorar a qualidade e suas outras competências, descaracterizou a educação superior comprometendo a história da universidade, pois toda Universidade especialmente a pública, diferencia-se das outras instituições de ensino por ter a finalidade de desenvolver, de forma integrada e indissociável, a tríade: Ensino, pesquisa e Extensão. Desta forma, completa:

Podemos, assim, dizer que a implantação do projeto de expansão de caráter modernizante e democratizante ocorrido na UESPI só foi possível pelo isolamento ou “esquecimento” deliberado daquilo que não interessava mais ao novo modelo reservado ao ensino superior, e que em anos anteriores foi até alvo de orgulho das universidades: a pesquisa, a extensão e o ensino superior integral de qualidade, (desvinculado do caráter mercadológico) e voltada para oportunizar o acesso gratuito aos que não o tiveram, pois envolvidos na prática diária de educar sem saber se estavam educando. (FEITOSA, 2006, p. 136).

A realidade retrata que a expansão da UESPI, ocasionada pela política de formação aligeirada, incentivada pela própria LDB/96 e fomentada pelos recursos do FUNDEF, se por um lado esta política possibilitou a democratização do acesso ao ensino superior, garantindo uma certificação, por outro, a qualidade dos cursos ofertados não acompanhou essa evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da perspectiva histórica das políticas de formação de professores apresentada no terceiro capítulo mostra que a experiência da formação docente no Brasil é antiga tanto quanto os problemas que a acompanham desde a época da implantação da Escola Normal no Império. No entanto, houve um considerável avanço não só na elaboração, mas também no cumprimento da legislação educacional em relação à exigência de um perfil mínimo de formação inicial para atuar na educação básica.

Com relação à formação do professor da Educação Infantil, o reconhecimento desta etapa de ensino como um direito das crianças de 0 a 5 anos pela CF/88, a LDB/96 define um perfil mínimo de formação de professores para esse docente. Pautado nesta definição, o problema central que permeou esta pesquisa foi: o perfil da formação inicial dos professores da Educação Infantil em Teresina é compatível com a exigência da LDB 9.394/96 que trata da formação mínima exigida para atuar nesta etapa da Educação Básica?

O perfil da formação inicial dos professores que atuavam na Educação Infantil de Teresina, apresentado neste estudo, foi traçado a partir de dados quantitativos, coletados/construídos exclusivamente nos microdados do Censo Escolar de 2017, disponíveis no site do INEP, o que possibilitou contemplar a totalidade destes docentes. Entretanto, encontraram-se limitações como a ausência de algumas informações que seriam fundamentais para responder, de forma mais consistente, todas as questões norteadoras desta pesquisa.

Sugere-se, portanto, aperfeiçoamento nos instrumentos de coleta de dados (formulários) utilizados para realização do censo escolar. Diante destas limitações, e visando tornar a investigação mais precisa, defende-se também a importância da utilização de dados quantitativos e qualitativos, de forma conjunta, uma vez que isso possibilitaria uma análise e mensuração mais concisa da realidade pesquisada.

Os dados da pesquisa revelaram que, apesar dos avanços, o perfil de formação dos professores é diversificado, pois, além da presença dos professores com curso de licenciatura e curso Normal Magistério de nível médio atuando nas creches e pré-escolas de Teresina, o que atende às exigências mínimas da LDB/96, porém, existem ainda alguns professores com Ensino Fundamental incompleto e um significativo número de docentes com nível médio (sem magistério) com o curso superior em andamento, o que está em desacordo com o que reza a referenciada Lei e certamente compromete a qualidade da prática docente com crianças

da tenra idade, uma vez que estes profissionais ainda não possuem os saberes e competências necessárias para atuar na Educação Infantil.

Desta forma, o perfil formativo diversificado dos professores da Educação Infantil em Teresina, quantitativamente, não reconhece esta etapa da Educação Básica como um ofício com especificidades que precisam ser aprendidas e que a caracterizam e a difere das demais profissões e até mesmo da própria docência em outras etapas e níveis de ensino, o que pode prejudicar o alcance das finalidades estabelecidas pela LDB.

Em relação à área específica da formação inicial dos professores, que atuavam na Educação Infantil da rede pública e privada em Teresina, quando se comparou os tipos de cursos da primeira graduação destes professores, constatou-se que a grande maioria dos titulares de turmas da Rede Pública Municipal tinha ou cursava Licenciatura em Pedagogia (97,8%), enquanto que os profissionais que atuavam na rede privada possuíam uma configuração um pouco diferente, pois apenas 71,3% dos docentes, em 2017, tinham ou cursavam Licenciatura em Pedagogia, observando-se a presença de um percentual considerável de profissionais com bacharelado (10,0%) e outras licenciaturas (18,7%), ou seja, 28,7% dos professores da Educação Infantil da rede privada de Teresina não possuíam, em 2017, formação específica ou compatível para atuar nesta importante etapa da Educação Básica.

Sobre os percentuais acima, pode-se inferir que, tendo em vista o elevado número de docentes que atuavam na Educação Infantil de Teresina que já possuíam ou estavam cursando licenciatura em Pedagogia, em 2017, e o percentual de cursos de licenciatura encontrado, quantitativamente, falta pouco para o cumprimento da legislação, sobretudo, na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Portanto, considera-se um significativo avanço em relação ao cumprimento do que estabelece a LDB acerca à formação dos docentes da Educação Básica e, conseqüentemente, ao alcance da meta 15 do PNE, podendo-se projetar uma melhoria desse perfil formativo a curto ou médio prazo.

Entretanto, levando em consideração que os professores que estão cursando a graduação são estagiários já não se pode mais assegurar esta projeção, visto que estagiários permanecem pouco tempo no estágio, no máximo 02 anos, no caso da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Acerca da contribuição das políticas de formação de professores de Educação Infantil em âmbito nacional e local, para o cumprimento da legislação em relação à formação inicial mínima, embora o estudo tenha revelado que os fundos de financiamento da educação, FUNDEF e FUNDEB, contribuiriam para fomentar a política de formação no Brasil

desenvolvida em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, por meio de convênios e programas. No entanto, não foi possível comprovar se houve contribuição de tais políticas para o perfil formativo dos professores pesquisados, revelado nesta investigação, devido à falta de informações necessárias e precisas nos microdados do Censo Escolar 2017, base empírica desta pesquisa, como: a modalidade (presencial, semipresencial ou à distância), período da oferta: (regular ou especial), bem como o ano de início e o ano de conclusão da graduação.

Examinando o contexto das políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica, em âmbito nacional, percebe-se um contrassenso no discurso governamental em prol de uma formação de qualidade, pois o que tem se efetivado nas políticas de formação é a opção pelo baixo custo na operacionalização de tais políticas, comprometendo a qualidade dos cursos que formarão os docentes ao reduzir o nível de exigência, gerando uma precarização destes cursos.

Quando se entende a necessidade de ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, isso implica tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes, no entanto, percebe-se desarranjos nas políticas governamentais. No que diz respeito à modalidade de formação a distância, por exemplo, pode-se questionar o fato de a expansão da EaD ser ofertada, sobretudo, pela iniciativa privada, haja vista que os interesses meramente financeiros não condizem com os objetivos educacionais declarados pelos órgãos governamentais.

Ao fazer o comparativo entre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil nas redes pública e privada de Teresina, constata-se que existe um diferencial. Os números revelam que o perfil dos docentes da primeira rede de ensino, tanto em relação à formação em nível superior, quanto no que se refere à formação adequada para atuar na educação, aproxima-se mais do que estabelece a legislação.

Quanto à importância do perfil formativo adequado para a atuação na Educação Infantil, estudos revelam ser muito relevante o professor que ensina crianças de 0 a 5 anos ter a formação específica para a construção dos saberes necessários à prática. Para tanto, os cursos que preparam estes profissionais precisam garantir uma sólida formação específica voltada para este nível de ensino, que articule teoria e prática sobre os processos ensino aprendizagem de crianças.

Nesta perspectiva, pensar em uma política de formação profissional para a Educação Infantil prescinde, antes de tudo, da garantia de um processo democrático que possibilite a

ascensão na escolaridade, nesta etapa de ensino, valorizando essa formação no mesmo nível de outros cursos.

Entende-se que por integrar a Educação Básica, os profissionais da Educação Infantil merecem o mesmo reconhecimento e tratamento dos outros que atuam nas demais etapas deste nível de ensino. É preciso eliminar preconceitos historicamente construídos, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos não requer aperfeiçoamento. Estamos vivendo o momento histórico de definir quem são os profissionais que darão conta da complexidade da formação deste segmento etário.

Neste aspecto, avançou-se em relação ao reconhecimento da Educação Infantil como um direito pela CF/88, bem como em relação à obrigatoriedade e à universalização do atendimento educacional às crianças de 04 e 05 anos, o que, por sua vez, contribuiu para o reconhecimento da importância da formação do professor, implicando na exigência da formação mínima, legalmente formalizada no artigo 62 da LDB/96, o que têm fundamentado as políticas de formação de professores no que compete à oferta e aos currículos dos cursos, especialmente, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, trazendo perspectivas de mais avanços em relação às políticas de formação docente, no sentido de cumprir essa legislação.

Acredita-se que esta investigação possa subsidiar futuras pesquisas acerca desta temática, bem como servir como indicador para mais investimento em políticas de formação de professores da Educação Infantil. Presumi-se também que este estudo, ao passo em que evidencia algumas inconsistências nos Microdados, venha contribuir também para a realização de capacitações dos profissionais que preenchem os dados do Censo Escolar nas escolas, com a finalidade de dirimir essas inconsistências encontradas.

Assim, espera-se que, em breve, o perfil formativo desenhado por esta pesquisa seja melhorado em seus aspectos quantitativos e que esta melhoria, ocorra também qualitativamente, pois, faz-se necessário pensar políticas que propiciem espaço e condições formativas àqueles que iniciam seu percurso docente, promover sua formação adequada, dignidade, respeito e valorização do professor.

REFERÊNCIAS

ALAYÓN, Norberto. **Assistência e Assistencialismo** - O controle dos pobres ou erradicação da pobreza?. São Paulo: Cortez, 1995.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.43, p. 103-117. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 16 de set. 2018.

BARRETTO, Elba **Siqueira de Sá. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil**: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>>. Acesso em: 17 de set.2018.

BONETTI, Nilva. **A Especificidade da Docência na Educação Infantil no Âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01dez. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996**, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01dez. 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em:<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 01dez. 2017.

BRASIL. **Lei N º 9.424, de 24/12/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ADCT, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 de jun. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em:16 de ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll.pdf>. Acesso: 03 de set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 de abr.2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 16 de jun.2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94805/decreto-6096-07>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acesso em: 16 de jun.2018.

BRASIL. **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. Secretaria do Tesouro Nacional. 2008. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/318974/EducacaoCesef2/eb3e416c-be6c-4325-af75-53982b85dbb4>>. Acesso em: 14 de mai.2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.**

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica nº 020/2014**. Brasília, 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 16 de jun.2018.

BRASIL. **Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024)**. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 03 de set. 2018.

BRASIL. **Nota técnica nº 020/2014**. Brasília, 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 16 de jun.2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico** – compreensiva, artigo a artigo. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FALCÃO, Rejane Maria de Araujo Lira. **Formação e profissionalização de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (JOÃO PESSOA). 2017. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

FARIAS, Isabel [et.al]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3. Ed. Brasília: Liber, 2011.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** 2010. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=250>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

FEBRONIO, Maria da paixão Gois. **Curso de pedagogia: contribuições para a formação de professores da educação infantil**. Universidade Católica de Santos. Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação – Nº 6, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/sérieeducacao/article/view/163>. Acesso em: 19 de mar. 2019.

FEITOSA, Maria da Penha. **A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990**. / Maria da Penha Feitosa. – Teresina: UFPI, 2006. 223 p. Dissertação (Mestrado) Educação. UFPI.

GATTI. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 17 26 jun. 2018.

GATTI. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018

GATTI. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=235>. Acesso em: 26 jun. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **A atratividade da carreira docente**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Relatório Técnico Preliminar. Série Estudos & Pesquisas Educacionais.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **O Perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

HOFFMANN, Celina et. al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041491>>. Acesso em: 30 de mai 2019.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual dos indicadores de qualidade**. Brasília: INEP, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro/99; p. 61-79.

KRAMER, Sônia. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de Araújo Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117 – 132.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEAL, Bruni Adriano. **SPSS: guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Atlas, 2012.

LEITE, Renato Ribeiro. **Fundeb**: O que muda no financiamento da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Anápolis, em 2007. Disponível em:
<<http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/pages/30805-paineis>>. Acesso em: 17 de abr. 2019.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?**: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Org). **FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: Avanços na universalização da educação básica. Brasília, Inep. Fevereiro 2006. Disponível em:
<portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Fundeb+avanços+na+universalização+da+educação+básica/9be4477d-88b3-4fe8-a3bc-fc263d878002?version=1.1>. Acesso em: 16 set. 2018.

MELLO, Guiomar N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re) visão radical. Março, 2000. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br>>. Acesso em 05 set de 2018.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **Reminiscências do Processo de Escolarização**: a formação da professora normalista piauiense e o ensino primário (1930 – 1945). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2005.

MUNDSTOCK, Elsa et al. **Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0**. Série B, n. XX, Porto Alegre-RS, maio/2006.

NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. **Formação de professores para a educação infantil e o proinfantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

NUNES, Myriam Nogueira Portella. PREFÁCIO. In: RUFINO, Marta Maria Girão. **Atenção ao pequeno cidadão**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, 1997.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 7 ed - São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

PINTO, José M. de Rezende. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-898, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000300012>. Acesso em: 17 de abr. 2019.

RAMOS, Mozart Neves. Pode haver um apagão de professores. Instituto Millenium (Imil), 2015. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/>>. Acesso em: 24 de out. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
 RISSI, Rita de Cássia Cristino Marcos. **A interface entre as políticas de assistência social e educação na trajetória das políticas sociais brasileiras**. Jornada internacional de políticas públicas. São Luis. Anais 2013. www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/. Acesso em: 25 de mar. 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) **Pesquisa educacional quantidade-qualidade**. 8. Ed.- São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção questões da nossa época; v. 46.)

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista Centro de Educação. Edição: 2005 – Vol. 30 – Nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em: 05 de set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e. **Formação inicial de professores e oferta educacional: desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí**. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e Memória da Educação Infantil em Teresina: Piauí (1968 – 1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2005.

SIMAS, Anna. **A falta que o diploma faz na escola**. Gazeta do Povo, 2012. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/>>. Acesso em: 24 de out. 2017.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina**. Teresina: 2013.

153p. Disponível em:

<http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTAJulianadeSousa%20fev2013.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2018.

SOUSA, Antonia Melo de. **Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI**, em 2012 / Antonia Melo de Sousa. – 2014. 183 f.

Disponível em:

<http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Antonia%20Melo%202014.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; SANTOS, Eduardo. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista**. EccoS Revista Científica, núm. 37, mayo-agosto, 2015, pp. 19-42. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 2.900**, de 14 de abril de 2000. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Teresina e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/CMELeis/Arquivo5680.pdf>>. Acesso em: 05 de set. 2018.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. Teresina, 2008.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação de. **Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015. 72 p.

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEPLAN. **Caracterização do município**. 2016b. Disponível em: <<http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/2016/08/TERESINA-Characteriza%C3%A7%C3%A3o-do-Munic%C3%ADpio.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

VAILLAND, D. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica**. Revista *Educación*, Madrid: MECD/Secretaría de Estado de Educación. Formación Profesional y Universidades, n. 340, p. 117-140, 2006.

APÊNDICE A

Tabela 15 - Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores em 2017

DEPENDÊNCIA	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA/CME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
MUNICIPAL	22022163	ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DOS AFONSINHOS	3
	22022279	CMEI PEDRO MENDES RIBEIRO	11
	22022937	CMEI HERCILIA TORRES DE ALMEIDA	15
	22022945	CMEI JESUS DIOCESANO	26
	22022996	CMEI TIA EUTÁLIA	15
	22023003	CMEI TIA HELENA MEDEIROS	7
	22023011	CMEI PROFESSORA HILDETE	6
	22023089	CMEI MIRIAN FURTADO	8
	22023127	CMEI TIA REGINA NAPOLEAO	4
	22023143	CMEI TIA TANIA	11
	22023186	CMEI 1 DE MAIO	8
	22023755	CMEI PROFESSORA ANTONIA NONATO	6
	22023763	CMEI PROFESSORA MARIA DO CARMO NUNES	8
	22023917	ESCOLA MUNICIPAL ANGOLA	2
	22023992	ESCOLA MUNICIPAL AURINO NUNES	4
	22024000	ESCOLA MUNICIPAL BAIXAO DO CARLOS	3
	22024131	ESCOLA MUNICIPAL CLODOALDO FREITAS	3
	22024166	ESCOLA MUNICIPAL CORONEL PEDRO BORGES	3
	22024239	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO LEONEZ	4
	22024280	ESCOLA MUNICIPAL SOIM	2
	22024301	ESCOLA MUNICIPAL DEOCLECIO CARVALHO	1
	22024387	ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA SOARES	2
	22024468	ESCOLA MUNICIPAL GURUPA DE BAIXO	2
	22024522	ESCOLA MUNICIPAL DONA IZABEL PEREIRA	6
	22024549	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM MARINHO DE MACEDO	3
	22024573	ESCOLA MUNICIPAL JOSE IVAN FILHO	2
	22024620	ESCOLA MUNICIPAL LAURINDO DE CASTRO	6
	22024638	ESCOLA MUNICIPAL LIMOEIRO	2
	22024751	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO AMPARO	2
	22024778	ESCOLA MUNICIPAL NOE ARAUJO FORTES	3
	22024956	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO DE AREA LEO MELO	2
	22025006	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOSE	6
	22025120	ESCOLA MUNICIPAL TAPUIA	1
	22025154	ESCOLA MUNICIPAL TIO BENTES	10
	22025162	ESCOLA MUNICIPAL TOMAS DE OLIVEIRA LOPES	2
	22026142	CMEI TIA MONICA	9
	22026169	CMEI TIA LYGIATIA LYGIA	15
	22026193	CMEI TIA LULUZINHA	8
	22026240	CMEI PRESIDENTE MEDICE	5
	22026347	CMEI TIA GRACA NERI	6
	22026363	CMEI TIA JANE	6
	22026525	CMEI MARIA AUGUSTA DE JESUS	13
	22026533	CMEI JOFFRE CASTELO BRANCO	14
	22026541	CMEI ADELAIDE FONTENE	6
	22026550	ESCOLA MUNICIPAL ALTINA CASTELO BRANCO	3
	22026568	CMEI BERNARD VAN LEER	6
	22026630	CMEI PEIXE VIVO	11
	22026649	CMEI PRESIDENTE COSTA E SILVA	8
	22026665	CMEI TIA ANITA GAYOSO	7
	22026703	CMEI SANTA MARIA	6
22026762	CMEI MARIA JOSE ARCOVERDE	13	
22026797	CMEI DONA ODINEA	7	
22026819	CMEI TIA ZORAIDE ALMEIDA	10	
22027580	ESCOLA MUNICIPAL MYRIAM PORTELLA NUNES	4	
22107843	CMEI CASSIA CRISTINA	6	
22108254	CMEI MIRIAM III	10	
22108394	CMEI ANITA FERRAZ	8	
22108408	CMEI IMACULADA CONCEICAO	7	
22108416	CMEI TIA ERINELDA VEIGA	7	
22108424	CMEI DANIELZINHO	17	
22108432	CMEI ABC	7	
22108440	CMEI TIA FRANCISQUINHA	7	

CONTINUA

Tabela 15 - Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores em 2017
(Continuação)

DEPENDÊNCIA	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA/CME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
	22108459	CMEI RENATINHA	10
	22108467	CMEI JOSE DE FATIMA DE SOUSA BEZERRA	3
	22108475	CMEI SANTA CRUZ	6
	22108505	CMEI DAGMAR MAZZA FORTES	4
	22108530	CMEI MARCOS VILACA	10
	22108548	CMEI CIRANDINHA	7
	22108556	CMEI EMERSON DE JESUS SILVA	13
	22108564	CMEI NOSSA SENHORA MARIA AUXILIADORA	10
	22108572	CMEI DO MOCAMBINHO	14
	22108580	CMEI NOSSA SENHORA DA PAZ	14
	22119264	ESCOLA MUNICIPAL CONSELHEIRO SARAIVA	5
	22119469	CMEI TIA ANITA	11
	22119485	CMEI TIA ALICE	5
	22119493	CMEI VILA BANDEIRANTES	21
	22119507	CMEI PARQUE ANITA FERRAZ	4
	22120360	CMEI LOUVOR E VIDA	8
	22121838	CMEI APOLONIA CARVALHO	4
	22121846	CMEI PARQUE WALL FERRAZ	16
	22121854	CMEI MONTE VERDE	11
	22121870	CMEI SANTA TERESINHA	5
	22121889	CMEI VILA CONCORDIA E MORADA NOVA	6
	22121897	CMEI RESIDENCIAL ESPLANADA	19
	22123598	CMEI ENILSON CARVALHO	4
	22123601	CMEI NOVO MILENIO	7
	22123610	CMEI GILCA VANESSA	9
	22123660	CMEI PADRE EDUARDO	5
	22123687	CMEI PLANALTO URUGUAI	8
	22123695	CMEI PARQUE MAO SANTA	8
	22123717	CMEI VILA POTY II	8
	22123725	CMEI TIA SABINA	4
MUNICIPAL	22123733	CMEI SANTA HELENA	7
	22123750	CMEI NOSSA SENHORA DA GUIA	6
	22124020	CMEI MENINO JESUS	8
	22124063	CMEI CIDADE LESTE	8
	22124071	CMEI TAPUIA	4
	22124110	CMEI VILA DO AVIAO	8
	22124128	CMEI SANTA MARIA DA CODIPI	10
	22124152	CMEI FREI DAMIAO	12
	22124179	CMEI BOM SAMARITANO	7
	22124187	CMEI VOVO LAIS	5
	22124195	CMEI DONA MARIA DE JESUS ARAUJO SILVEIRA	10
	22124209	CMEI ANGELIM IV	10
	22124217	CMEI TIO FERNANDO SANTIAGO	9
	22124292	CMEI NATUREZA	4
	22124357	CMEI TIO ALESSANDRO	8
	22124616	ESCOLA MUNICIPAL CASA MEIO NORTE	3
	22129340	CMEI PARQUE SAO JOAO	6
	22130470	CMEI VILA CLEMENTE FORTES	8
	22130489	CMEI VILA CAROLINA SILVA	5
	22130535	CMEI VILA PANTANAL II	16
	22130543	CMEI VILA MARIANA FORTES	7
	22130578	CMEI PARQUE ESPERANCA	6
	22130586	CMEI RESIDENCIAL BETINHO	6
	22130616	CMEI PARQUE FIRMINO FILHO	9
	22130632	CMEI BOM JESUS WALL FERRAZ	3
	22130942	CMEI CINTIA MEDEIROS DE OLIVEIRA	23
	22131744	CMEI PROFESSOR WALL FERRAZ	15
	22132996	CMEI IRMA DULCE	16
	22133003	CMEI RESIDENCIAL FIRMINO FILHO	7
	22133011	CMEI DOM AVELAR	6
	22133038	CMEI LADEIRA DO URUGUAI	7

CONTINUA

Tabela 15 - Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores em 2017
(Continuação)

DEPENDÊNCIA	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA/CME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
MUNICIPAL	22133623	CMEI LUTERANO	10
	22138340	CMEI NOVA TERESINA	16
	22138358	CMEI SANTA MARIA DAS VASSOURAS	6
	22138625	CMEI JOAO MENDES OLIMPIO DE MELO	19
	22139737	CMEI VILA TIRADENTES	5
	22139753	CMEI LUIZ GONZAGA PIRES	12
	22139869	CMEI HELENA MARIA RODRIGUES DE CARVALHO	15
	22140395	CMEI PROFESSOR GILBERTO RIBEIRO DA SILVA	8
	22140409	CMEI MARINA SOARES DA SILVA	9
	22140417	CMEI PROFESSORA MARIA ALDINEIA RODRIGUES DA SILVA	15
	22140425	CMEI RAIMUNDA MARTINS NUNES PORTELA	7
	22140441	CMEI MADRE TERESA DE CALCUTA	15
	22140450	CMEI ALDA MARIA ALMENDRA FREITAS CASTELO BRANCO	7
	22140468	CMEI PROFESSORA HILDA MARIA LEMOS DOS SANTOS	27
	22140476	CMEI PROFESSORA ZELIA CALIXTO DE ARAUJO SOUSA	23
	22140484	CMEI TERESINHA DE JESUS E SILVA	5
	22140492	CMEI JOAO PAULO II	9
	22140506	CMEI SANTO ANTONIO	4
	22140514	CMEI SANTA FRANCISCA CABRINI	11
	22140948	CMEI PADRE PEDRO BALZI	6
	22141596	CMEI PROFESSORA MARIA DO AMPARO FERREIRA DE ALENCAR	16
	22141936	CMEI ERICO VERISSIMO	8
	22142410	CMEI ARIANO SUASSUNA	25
	22142428	CMEI SANTA BARBARA	10
	22142436	CMEI JULIO ROMAO	18
	22142444	CMEI ANDRE DIUARE ALMEIDA CARVALHO	19
	22142789	CMEI FRANCISCO HARDI FILHO	11
	22142800	CMEI REBECA RIBEIRO NOGUEIRA	11
	22142819	CMEI FRANCISCA MARQUES	5
	22142924	CMEI FRANCISCA FERREIRA DA SILVA - TIA FANNY	28
	22142975	CMEI THEREZA CHRISTINA	2
	22143262	CMEI JOEL MENDES	24
	22143270	CMEI PARQUE VITORIA	4
	22164600	CMEI DALAI LAMA	3
	22164804	CMEI CHICO MENDES	17
	22164820	CMEI CHICO XAVIER	18
	22165002	CMEI FRANCISCA DE SOUSA PACHECO	8
	22165215	CMEI MARIA ALVES DA SILVA SANTOS	4
	22179607	CMEI MAHATMA GANDHI	19
	22180605	CMEI ANTONIO ALVES DE HOLANDA	5
	22181601	CMEI AMELIA BEVILAQUA	7
	22182608	CMEI SAGRADO CORACAO DE JESUS	4
	22231609	CMEI FRANCISCO DE ASSIS	20
	22235604	CMEI DOM MIGUEL CAMARA	6
	22244700	CMEI ROSEANA MARIA MARTINS DE LIMA	22
	22249737	CMEI RECANTO DOS PASSAROS	8
	22250719	CMEI ARVORES VERDES	5
	22250735	CMEI MARIA AMELIA FREITAS MENDES DE OLIVEIRA	8
	22252711	CMEI JOSE JOAO DE MAGALHAES BRAGA	7
	22252720	CMEI VALQUIRIA FERRAZ SOUSA	11
	22253718	CMEI JOAO NONON DE MOURA FONTES IBIAPINA	15
	22288716	CMEI CHAPADINHA SUL	5
	22289712	CMEI PROFESSOR FRANCISCO DAS CHAGAS VENANCIO	15
22289720	CMEI PROFESSOR JULIO CESAR ARAUJO DE OLIVEIRA	12	
22290710	CMEI RUTH CORREIA LEITE CARDOSO	13	
22291717	CMEI SAO VICENTE	4	
22291725	CMEI ZELIA GATTAI AMADO	11	
22313729	CMEI CLARICE LISPECTOR	13	
22315713	ESCOLA MUNICIPAL ALICE PIRES DO NASCIMENTO	2	
	TOTAL DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DA REDE MUNIC. DEENSINO	1624	

CONTINUA

Tabela 15 - Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores em 2017

(Continuação)

DEPENDÊNCIA	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA/CME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
PRIVADA	22022252	ESCOLA PADRE ARRUPE	9
	22022406	COLEGIO LEROTE LTDA	20
	22022457	COLÉGIO NOTRE DAME	6
	22022481	ANBEAS - COLEGIO SAGRADO CORACAO DE JESUS	35
	22022864	COLEGIO TERESA DÁVILA	3
	22022899	COOPERATIVA EDUCACIONAL BÁSICA DO PIAUÍ	7
	22022902	ESCOLA ALTERNATIVA - COOPERATIVA EDUC. DE TERESINA LTDA	6
	22023348	EDUCANDARIOCORUJINHA	3
	22023437	EDUCANDARIO JEAN PIAGET	3
	22023445	EDUCANDARIO JOSE E MARIA	1
	22023453	EDUCANDARIO MENINO JESUS	2
	22023658	EDUCANDARIO SANTA MARIA GORETTI	27
	22023682	CENTRO EDUCACIONAL ARCO IRIS	3
	22023798	ESCOLA CONSELHEIRO SARAIVA	4
	22023810	ESC. DE EDUC. BASICA E PROF. EMBAIX. ESPEDITO DE F. RESENDE	3
	22023852	COLÉGIO SANTA MARCELINA	3
	22025227	COOPERATIVA EDUCACIONAL NOVA VIDA	6
	22025251	ESCOLA PRINCIPE ENCANTADO	3
	22025260	ESC. RISONHA	2
	22025278	ESCOLA SANTA HELENA	6
	22025383	ESCOLA CIDADÃO CICADÃ	19
	22025391	ESCOLA DOM BOSCO	19
	22025448	ESCOLA STA ANGELICA LTDA	2
	22025456	ESCOLA SANTA CLARA	3
	22025472	ESCOLINHA BEM ME QUER	2
	22025588	EDUCANDARIO LEÃO DOURADO	3
	22025626	EDUCANDARIO STA JOANA DAR'C	4
	22025740	INSTITUTO DOM BARRETO	60
	22025758	INSTITUTO EDUCACIONAL AFONSO MAFRENSE	3
	22026029	CONEXAO COLEGIO LTDA	3
	22026037	INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO JOSÉ	4
	22026088	INSTITUTO MAGISTER DE ENSINO	8
	22026843	SESC- CENTRO EDUC JOSE ALVES DE SOUSA NETO	5
	22027050	ESCOLA IRMA MARIA CATARINA LEVRINI	5
	22028153	UNID ESCOLAR EBENEZER	3
	22028897	UNIDADE ESCOLAR CENECISTA POPULAR DE TERESINA	6
	22029176	COLEGIO TIA AUGUSTA	5
	22106804	EDUCANDARIO VITORIA RÉGIA	2
	22107584	COLÉGIO INTEGRAL	5
	22109269	PRE ESCOLAR TIO ARAÚJO	3
	22115579	COLEGIO BANDEIRANTES	4
	22115820	SOC EDUC MERITO D MARTONNE	4
	22116125	UNIDADE ESCOLAR CENECISTA DEPUTADO ATILA LIRA	12
	22119060	COLÉGIO LIBERDADE	6
	22123652	ESCOLA ALEGRIA DO SABER	3
	22124349	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL SANTO INACIO DE LOIOLA	6
	22124888	COLEGIO CASTRO ALVES	3
	22128948	INSTITUTO DE ENSINO IDEAL	3
	22129103	CENTRO EDUCACIONAL NELSA ALCANTARA	3
	22130462	EDUCANDARIO MUNDO DA CRIANÇA	3
22130497	CRECHE CIDADE VERDE LIONS CLUBE	4	
22130810	COLEGIO DIOCESANO INFANTIL	29	
22130950	COLEGIO PROFESSOR BARRETO	4	
22130985	CENTRO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA APARECIDA	4	
22131604	INSTITUTO FRATER DE ENSINO	7	
22133631	EDUCANDÁRIO EMÍLIA FERREIRO	3	
22135600	INSTITUTO EDUCACIONAL INFANTIL LTDA	20	
22136398	COLEGIO ALSISTE	3	
22138471	CENT. INT. CRIANCA E ADOLESC CORDEIRO DO REINO	7	
22138544	INSTITUTO SANTO AGOSTINHO	4	

CONTINUA

Tabela 15 - Relação nominal das instituições de Educação Infantil de Teresina por dependência administrativa, com a respectiva quantidade de professores em 2017
(Continuação)

DEPENDÊNCIA	CÓDIGO DO INEP	ESCOLA/CME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
	22138560	COLÉGIO CPI	12
	22138617	INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO SEBASTIÃO	1
	22138889	COLEGIO CRISTINA MARIA DE JESUS	6
	22139397	COLEGIO PRO CAMPUS BABY	13
	22139761	CRECHE COMUNITÁRIA FIRMINO FILHO	9
	22139834	EDUCANDARIO NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS	2
	22139893	INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO MATHEUS	3
	22140751	COLEGIO PONTUAL	2
	22141081	EDUCANDARIO LIRIOS DO CAMPO	2
	22141120	INSTITUTO EDUCACIONAL ROGERES	3
	22141154	EINSTEIN SISTEMA DE ENSINO – UNIDADE I	6
	22141278	CENTRO DE ENSINO SAO TOMAS DE AQUINO LTDA	2
	22141553	ASSOCIACAO BENEFICENTE LAR DE CRISTINA	3
	22141600	CENTRO DE ENSINO MARIANA	4
	22141685	INSTITUTO DE ENSINO FRANCISCO DE ASSIS	4
	22141901	COLEGIO SAO JUDAS TADEU - DIRCEU	4
	22142126	COLÉGIO GAUSS	4
	22142231	EDUCANDARIO NOVA ALIANÇA	4
	22142401	COLEGIO JESUS DE NAZARÉ	12
	22142495	INSTITUTO DOM BARRETO UNIDADE LESTE	20
	22142622	GRUPO EDUCACIONAL CEV – UNIDADE KENNEDY	25
	22142797	INSTITUTO DE ENSINO KARL MARX LTDA	6
	22142886	NUCLEO EDUCACIONAL MADRE SAVINA	8
	22142894	INSTITUTO JESUS VIVE	3
	22143009	COLEGIO INCENTIVO	2
	22143181	ESCOLINHA PREDILETOS DE JESUS	2
	22143378	ESCOLA DE EDUCACAO INFANTIL CATARINA TROIANI	4
	22146407	INSTITUTO EDUCACIONAL CHRISTUS	3
	22149406	ESCOLA EDUCACIONAL SAO RAIMUNDO LTDA	3
	22164219	ESCOLA POPULAR MADRE MARIA VILLAC	7
	22167609	COLÉGIO AVANCO	5
	22172602	COLEGIO SAGRADO CORACAO DE MARIA	2
	22187600	CENTRO EDUCACIONAL NOVO HORIZONTE	5
	22190600	INSTITUTO EDUCACIONAL POSITIVO	2
	22194606	EDUCANDARIO MARIA DE SENA	4
	22214607	EDUCANDARIO ARCO IRIS/EDUCANDARIO ARCO IRIS LTDA	5
	22222600	INSTITUTO THAIEL DE ENSINO LTDA	3
	22226613	ANBEAS-ESCOLA SANTA INÊS	5
	22236600	EDUCANDÁRIO PARAÍSO	1
	22238603	INSTITUTO EDUCACIONAL SABER VIVER	5
	22239600	EDUCANDARIO PEQUENO GALILEU	1
	22254722	COLEGIO SAO JUDAS TADEU	5
	22274715	COLEGIO SANTA TERESINHA	5
	22275711	EDUCANDARIO NOVA GERAÇÃO	6
	22290729	COLEGIO SEDULUS	3
	22298711	COLEGIO CAROSSEL	1
	22300716	EDUCANDARIO PEQUENO ESPAÇO	3
	22301720	COLÉGIO VIDA	3
	22301739	COLEGIO JESUS REI	4
	22310738	COLEGIO SANTA LUZIA	2
	22310762	CEV COLÉGIO	18
	22317724	IPE INSTITUTO PORTAL DA EDUCACAO LTDA	3
	TOTAL DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DA REDE PRIVADA DE ENSINO		718
	TOTAL GERAL		2342

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora

APÊNDICE B

Tabela 16 - Categoria da escola privada por dependência administrativa, em 2017

Dep. Adm	Código da escola	Nome da escola	Categoria da escola Privada			Total
			Particular	Comunitária	Filantropica	
MUNICIPAL	22022996	CMEI TIA EUTÁLIA	1	0	0	1
	22023143	CMEI TIA TANIA	1	0	0	1
	22023186	CMEI 1 DE MAIO	0	0	1	1
	22026169	CMEI TIA LYGIA	1	0	0	1
	22026541	CMEI ADELAIDE FONTENELI	1	0	0	1
	22108459	CMEI RENATINHA	1	0	0	1
	22108556	CMEI EMERSON DE JESUS SILVA	1	0	0	1
	22138340	CMEI NOVA TERESINA	1	0	0	1
	22140417	CMEI PROFESSORA MARIA ALDINEIA RODRIGUES DA SILVA	1	0	0	1
	22142436	CMEI JÚLIO ROMÃO	1	0	0	1
	22143262	CMEI JOAO MENDES OLIMPIO DE MELO	1	0	0	1
		Total	10	0	1	11
PRIVADA	22022252	ESCOLA PADRE ARRUPE	0	0	1	1
	22022406	COLEGIO LEROTE LTDA	1	0	0	1
	22022457	COLÉGIO NOTRE DAME	1	0	0	1
	22022481	ANBEAS - COLEGIO SAGRADO CORACAO DE JESUS	0	0	1	1
	22022864	COLEGIO TERESA DÁVILA	1	0	0	1
	22022899	COOPERATIVA EDUCACIONAL BÁSICA DO PIAUÍ	1	0	0	1
	22022902	ESCOLA ALTERNATIVA - COOPERATIVA EDUCACIONAL DE TERESINA LTDA	1	0	0	1
	22023348	EDUCANDARIO CORUJINHA	1	0	0	1
	22023437	EDUCANDARIO JEAN PIAGET	1	0	0	1
	22023445	EDUCANDARIO JOSE E MARIA	1	0	0	1
	22023453	EDUCANDARIO MENINO JESUS	1	0	0	1
	22023658	EDUCANDARIO SANTA MARIA GORETTI	1	0	0	1
	22023682	CENTRO EDUCACIONAL ARCO IRIS	1	0	0	1
	22023798	ESCOLA CONSELHEIRO SARAIVA	1	0	0	1
	22023810	ESCOLA DE EDUCACAO BASICA E PROFISSIONAL EMBAIXADOR ESPEDITO DE FREITAS RESENDE	0	0	1	1
	22023852	COLÉGIO SANTA MARCELINA	1	0	0	1
	22025227	COOPERATIVA EDUCACIONAL NOVA VIDA	1	0	0	1
	22025251	ESCOLA PRINCIPE ENCANTADO	1	0	0	1
	22025260	ESC. RISONHA	1	0	0	1
	22025278	ESCOLA SANTA HELENA	1	0	0	1
	2202538	3 ESCOLA CIDADÃO CICADÃ	1	0	0	1
	22025391	ESCOLA DOM BOSCO	1	0	0	1
	22025448	ESCOLA STA ANGELICA LTDA	1	0	0	1
	22025456	ESCOLA SANTA CLARA	1	0	0	1
	22025472	ESCOLINHA BEM ME QUER	0	0	1	1
	22025588	EDUCANDARIO LEÃO DOURADO	1	0	0	1
	22025626	EDUCANDARIO STA JOANA DAR'C	1	0	0	1
	22025740	INSTITUTO DOM BARRETO	1	0	0	1
	22025758	INSTITUTO EDUCACIONAL AFONSO MAFRENSE	1	0	0	1
	22026029	CONEXAO COLEGIO LTDA	1	0	0	1
	22026037	INSTITUTO EDUC. SÃO JOSÉ	1	0	0	1

CONTINUA

Tabela 16 - Categoria da escola privada por dependência administrativa, em 2017
(Continuação)

Dep. Adm	Código da escola	Nome da escola	Categoria da escola Privada			Total
			Particular	Comunitária	Filantrópica	
PRIVADA	22026088	INSTITUTO MAGISTER DE ENSINO	1	0	0	1
	22026843	SESC- CENTRO EDUC JOSE ALVES DE SOUSA NETO	1	0	0	1
	22027050	ESCOLA IRMA MARIA CATARINA LEVRINI	0	0	1	1
	22028153	UNID ESCOLAR EBENEZER	1	0	0	1
	22028897	UNIDADE ESCOLAR CENECISTA POPULAR DE TERESINA	0	0	1	1
	22029176	COLEGIO TIA AUGUSTA	1	0	0	1
	22106804	EDUCANDARIO VITORIA RÉGIA	1	0	0	1
	22107584	COLÉGIO INTEGRAL	1	0	0	1
	22109269	PRE ESCOLAR TIO ARAÚJO	0	1	0	1
	22115579	COLEGIO BANDEIRANTES	1	0	0	1
	22115820	SOC EDUC MERITO D MARTONNE	1	0	0	1
	22116125	UNIDADE ESCOLAR CENECISTA DEPUTADO ATILA LIRA	0	0	1	1
	22119060	COLÉGIO LIBERDADE	1	0	0	1
	22123652	ESCOLA ALEGRIA DO SABER	1	0	0	1
	22124349	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL SANTO INACIO DE LOIOLA	0	0	1	1
	22124888	COLEGIO CASTRO ALVES	1	0	0	1
	22128948	INSTITUTO DE ENSINO IDEAL	1	0	0	1
	22129103	CENTRO EDUCACIONAL NELSA ALCANTARA	1	0	0	1
	22130462	EDUCANDARIO MUNDO DA CRIANÇA	1	0	0	1
	22130497	CRECHE CIDADE VERDE LIONS CLUBE	0	0	1	1
	22130810	COLEGIO DIOCESANO INFANTIL	0	0	1	1
	22130950	COLEGIO PROFESSOR BARRETO	1	0	0	1
	22130985	CENTRO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA APARECIDA	1	0	0	1
	22131604	INSTITUTO FRATER DE ENSINO	1	0	0	1
	22133631	EDUCANDÁRIO EMÍLIA FERREIRO	1	0	0	1
	22135600	INSTITUTO EDUCACIONAL INFANTIL LTDA	1	0	0	1
	22136398	COLEGIO ALSISTE	1	0	0	1
	22138471	CENT INT CRIANCA E ADOLESC CORDEIRO DO REINO	0	0	1	1
	22138544	INSTITUTO SANTO AGOSTINHO	1	0	0	1
	22138560	COLÉGIO CPI	1	0	0	1
	22138617	INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO SEBASTIÃO	1	0	0	1
	22138889	COLEGIO CRISTINA MARIA DE JESUS	1	0	0	1
	22139397	COLEGIO PRO CAMPUS BABY	1	0	0	1
	22139761	CRECHE COMUNITÁRIA FIRMINO FILHO	0	1	0	1
22139834	EDUCANDARIO NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS	1	0	0	1	
22139893	INSTITUTO EDUC. SÃO MATHEUS	1	0	0	1	
22140751	COLEGIO PONTUAL	1	0	0	1	
22141081	EDUCANDARIO LIRIOS DO CAMPO	1	0	0	1	
22141120	INSTITUTO EDUC. ROGERES	1	0	0	1	
22141154	EINSTEIN SISTEMA DE ENSINO – UNIDADE I	1	0	0	1	
22141278	CENTRO DE ENSINO SAO TOMAS DE AQUINO LTDA	1	0	0	1	

CONTINUA

Tabela 16 - Categoria da escola privada por dependência administrativa, em 2017
(Continuação)

Dep. Adm	Código da escola	Nome da escola	Categoria da escola Privada			Total
			Particular	Comunitária	Filantrópica	
PRIVADA	22141553	ASSOCIACAO BENEFICENTE LAR DE CRISTINA	0	0	1	1
	22141600	CENTRO DE ENSINO MARIANA	1	0	0	1
	22141685	INSTITUTO DE ENSINO FRANCISCO DE ASSIS	1	0	0	1
	22141901	COLEGIO SAO JUDAS TADEU - DIRCEU	1	0	0	1
	22142126	COLÉGIO GAUSS	1	0	0	1
	22142231	EDUCANDARIO NOVA ALIANÇA	1	0	0	1
	22142401	COLEGIO JESUS DE NAZARÉ	1	0	0	1
	22142495	INSTITUTO DOM BARRETO UNIDADE LESTE	1	0	0	1
	22142622	GRUPO EDUCACIONAL CEV – UNIDADE KENNEDY	1	0	0	1
	22142797	INSTITUTO DE ENSINO KARL MARX LTDA	1	0	0	1
	22142886	NUCLEO EDUCACIONAL MADRE SAVINA	1	0	0	1
	22142894	INSTITUTO JESUS VIVE	1	0	0	1
	22143009	COLEGIO INCENTIVO	1	0	0	1
	22143181	ESCOLINHA PREDILETOS DE JESUS	1	0	0	1
	22143378	ESCOLA DE EDUCACAO INFANTIL CATARINA TROIANI	0	0	1	1
	22146407	INSTITUTO EDUCACIONAL CHRISTUS	1	0	0	1
	22149406	ESCOLA EDUCACIONAL SAO RAIMUNDO LTDA	1	0	0	1
	22164219	ESCOLA POPULAR MADRE MARIA VILLAC	1	0	0	1
	22167609	COLÉGIO AVANCO	1	0	0	1
	22172602	COLEGIO SAGRADO CORACAO DE MARIA	1	0	0	1
	22187600	CENTRO EDUCACIONAL NOVO HORIZONTE	1	0	0	1
	22190600	INSTITUTO EDUCACIONAL POSITIVO	1	0	0	1
	22194606	EDUCANDARIO MARIA DE SENA	1	0	0	1
	22214607	EDUCANDARIO ARCO IRIS EDUCANDARIO ARCO IRIS LTDA	1	0	0	1
	22222600	INSTITUTO THAIEL DE ENSINO LTDA	1	0	0	1
	22226613	ANBEAS-ESCOLA SANTA INÊS	0	0	1	1
	22236600	EDUCANDÁRIO PARAÍSO	1	0	0	1
	22238603	INSTITUTO EDUCACIONAL SABER VIVER	1	0	0	1
	22239600	EDUCANDARIO PEQUENO GALILEU	1	0	0	1
	22254722	COLEGIO SAO JUDAS TADEU	1	0	0	1
	22274715	COLEGIO SANTA TERESINHA	1	0	0	1
	22275711	EDUCANDARIO NOVA GERAÇÃO	1	0	0	1
	22290729	COLEGIO SEDULUS	1	0	0	1
	22298711	COLEGIO CAROSSEL	1	0	0	1
22300716	EDUCANDARIO PEQUENO ESPAÇO	1	0	0	1	
22301720	COLÉGIO VIDA	1	0	0	1	

CONTINUA

Tabela 16 - Categoria da escola privada por dependência administrativa, em 2017
(Continuação)

	Código da escola	Nome da escola	Categoria da escola Privada			Total
			Particular	Comunitária	Filantrópica	
Dep.	22301739	COLEGIO JESUS REI	1	0	0	1
	22310738	COLEGIO SANTA LUZIA	1	0	0	1
Adm	22310762	CEV COLÉGIO	1	0	0	1
	22317724	IPE INSTITUTO PORTAL DA EDUCACAO LTDA	1	0	0	1
Total			96	2	14	112

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

APÊNDICE C

Tabela 17 - Instituições da primeira graduação por dependência administrativa, situação em 2017

INSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR 1						REDE MUNICIPAL		REDE PRIVADA		TOTAL
Tipo	Código	Nome	Código UF	UF	Dep. Adm.	Docente	Auxiliar/ Assistente Educacional	Docente	Auxiliar/ Assistente Educacional	
IES PÚBLICA	5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	22	PI	FED	1075	27	135	31	1268
	756	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI	22	PI	EST	312	25	123	23	483
	5204	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO ANTONINO FREIRE (ISEAF)	22	PI	EST	22	0	3	0	25
	1820	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PIAUI	22	PI	FED	1	0	1	0	2
	568	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHAO	21	MA	EST	0	1	3	0	4
	38	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	15	PA	EST	0	0	1	0	1
	95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAU	23	CE	EST	0	0	1	0	1
Total						1410	53	267	54	1784
IES PRIVADA	1683	FACULDADE PIAUIENSE	22	PI	PRI	26	0	7	1	34
	1677	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO PIAUI	22	PI	PRI	8	3	14	5	30
	2384	FACULDADE INTEGRADA DO BRASIL	22	PI	PRI	0	0	14	4	18
	1131	FACULDADE SANTO AGOSTINHO	22	PI	PRI	2	1	13	1	17
	2827	FACULDADE EVANGELICA DO PIAUI	22	PI	PRI	2	0	8	2	12
	1552	FACULDADE PIAUIENSE	22	PI	PRI	0	0	11	0	11
	749	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO PARNAIBA	22	PI	PRI	3	0	2	0	5
	2088	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO SANTO AGOSTINHO DE TERESINA	22	PI	PRI	3	0	2	0	5
	2150	FACULDADE DO PIAUI	22	PI	PRI	1	0	2	0	3
	2832	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO PROGRAMUS	22	PI	PRI	1	0	1	0	2
	3995	FACUL. EVANGELICA CRISTO REI	22	PI	PRI	0	0	2	0	2
	4197	FACULDADE ALIANCA	22	PI	PRI	0	0	2	0	2
	3215	FACULDADE ENTRE RIOS DO PIAUI	22	PI	PRI	0	0	2	0	2
	4128	INST. DE EDUCACAO SUP. DO PIAUI IESPI	22	PI	PRI	0	1	1	0	2
1656	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE TERESINA	22	PI	PRI	0	0	1	0	1	
1734	FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL	22	PI	PRI	0	1	0	0	1	

CONTINUA

Tabela 17 - Instituições da primeira graduação por dependência administrativa, situação em 2017 (Continuação)

INSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR 1						REDE MUNICIPAL		REDE PRIVADA		TOTAL
Tipo	Código	Nome	Código UF	UF	Dep. Adm.	Docente	Auxiliar/ Assistente Educacional	Docente	Auxiliar/ Assistente Educacional	
	2677	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO SAO JUDAS TADEU	22	PI	PRI	0	0	0	1	1
	2645	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO PIAUI	22	PI	PRI	0	0	1	0	1
	2659	FACULDADE DO VALE DO PARNAIBA	22	PI	PRI	1	0	0	0	1
	3796	CENTRO DE ENS. SUP. DO ESTADO DO PIAUI	22	PI	PRI	0	0	0	1	1
	3925	FACULDADE DE TEOLOGIA DO BRASIL	22	PI	PRI	0	0	1	0	1
	4131	FACULDADE DO DELTA DO PARNAIBA	22	PI	PRI	1	0	0	0	1
	2036	FACULDADE ESTACIO DO PARA ESTACIO FAP	15	PA	PRI	0	1	0	0	1
	3375	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MULTIPLO	21	MA	PRI	1	0	3	0	4
	1967	FACULDADE DO VALE DO ITAPECURU	21	MA	PRI	0	0	1	0	1
	1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCACAO	23	CE	PRI	0	0	1	1	2
	2604	FACULDADE TEOLOGICA BATISTA DE PERNAMBUCO	26	PE	PRI	0	0	0	1	1
	3575	FACULDADE ATIVA	26	PE	PRI	0	0	1	0	1
	3098	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO SAO JUDAS TADEU	31	MG	PRI	1	0	0	0	1
	469	ABEU FACULDADES INTEGRADAS	33	RJ	PRI	0	2	0	0	2
	322	UNIVERSIDADE PAULISTA	35	SP	PRI	0	0	1	0	1
	371	FACULDADE DE MUSICA CARLOS GOMES	35	SP	PRI	0	0	1	0	1
	375	UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	35	SP	PRI	0	0	1	0	1
	5039	FACULDADE DE PSICOLOGIA FUNFARME	35	SP	PRI	0	0	1	0	1
	1499	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOAO DA SERRA	35	SP	PRI	0	0	1	0	1
	298	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANA	41	PR	PRI	0	0	0	1	1
	1473	FACULDADE DE ADMINISTRACAO	43	RS	PRI	0	0	1	0	1
	21	PONTIFICIA UNIV. CATOLICA DO RIO GRANDE DO SUL	43	RS	PRI	0	0	1	0	1
	999999 9	NÃO CADASTRADA				47	0	91	12	150
Total						97	9	188	30	324
TOTAL						1507	62	455	84	2108

Fonte: MEC/INEP, 2017. Elaborada por esta pesquisadora.

Imagem 2 - Formulário de cadastro de profissional escolar em sala de aula (página 2)
 Continuação

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

14 – Pós-graduação

Especialização Mestrado Doutorado Nenhum

15 – Outros cursos específicos (formação continuada com no mínimo 80 horas)

Creche (0 a 3 anos) Pré-escola (4 e 5 anos) Anos iniciais do ensino fundamental
 Anos finais do ensino fundamental Ensino médio Educação de jovens e adultos
 Educação especial Educação indígena Educação do campo
 Educação ambiental Educação em direitos humanos Gênero e diversidade sexual
 Direitos de criança e adolescente Educação para as relações étnico-raciais e históricas e culturais afro-brasileira e africana Outros
 Nenhum

DADOS DE DOCÊNCIA

16 – Função que exerce

Docente Auxiliar/Assistente Educacional Profissional/Monitor de Atividade Complementar
 Tradutor/Intérprete de Libras Docente Titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD Docente tutor – Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EAD

17 – Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo (apenas para docente de escola pública)

Concursado/efetivo/estável Contrato temporário Contrato terceirizado Contrato CLT

* Ver orientação no caderno de instruções.

Imagem 2 - Formulário de cadastro de profissional escolar em sala de aula (página 3)
 Continuação

18 – Turma(s) em que atua	
Nome da Turma 1	<input type="text"/>
Nome da Turma 2	<input type="text"/>
Nome da Turma 3	<input type="text"/>
Nome da Turma 4	<input type="text"/>
Nome da Turma 5	<input type="text"/>
Nome da Turma 6	<input type="text"/>

18 – Código da(s) disciplina(s) que leciona*	
Turma 1	<input type="text"/>
Turma 2	<input type="text"/>
Turma 3	<input type="text"/>
Turma 4	<input type="text"/>
Turma 5	<input type="text"/>
Turma 6	<input type="text"/>

*Ver orientação no caderno de instruções.