

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

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

TERESINA-PI

2016

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

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 de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales

TERESINA-PI

2016

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 Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

L732q Lima, Maria Carmem Bezerra
Quem são os professores da primeira infância?
[manuscrito]: um estudo sobre o perfil formativo dos
professores que atuam na educação infantil no estado do
Piauí no contexto pós LDB 9.394/96 / Maria Carmem
Bezerra Lima. – 2016.
378 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Luis Carlos Sales.

1. Formação de Professores. 2. Educação Infantil.
3. Política Educacional – Brasil. I. Título.

CDD: 370.71|

MARIA CARMEM BEZERRA LIMA

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

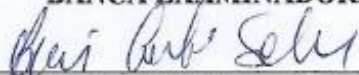
Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales

Aprovada em 29/02/2016

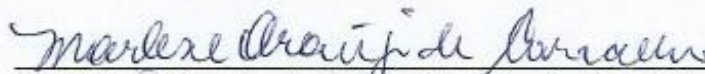
BANCA EXAMINADORA



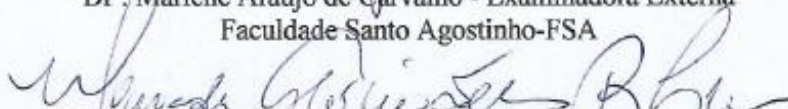
Dr. Luis Carlos Sales - Orientador
Universidade Federal do Piauí-UFPI



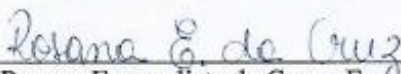
Dr. Wagner Bandeira Andriola - Examinador Externo
Universidade Federal do Ceará-UFC



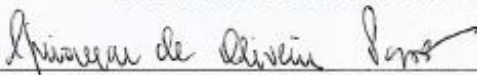
Dr.ª Marlene Araújo de Carvalho - Examinadora Externa
Faculdade Santo Agostinho-FSA



Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima - Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí-UFPI



Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz - Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí-UFPI



Dr.ª Guiomar de Oliveira Passos - Examinadora Externa - Suplente
Universidade Federal do Piauí-UFPI



Dr.ª Antônia Edna Brito - Examinadora Interna - Suplente
Universidade Federal do Piauí-UFPI

Aos meus filhos: Bruna, Victor e Maria e
ao meu neto João Marcelo.

Razões do meu viver.

Fontes de encorajamento.

Ao meu esposo Jean.

À minha mãe, Maria do Carmo,
em quem me espelho.

À todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa do processo de construção do conhecimento foram noites mal dormidas, madrugadas que se tornaram dia antes mesmo do sol nascer, finais de semana e feriados que viraram dias comuns e de intensa produção. Férias que se tornaram período de confinamento.

Vivi todas as fases do não aguento mais! Vivi as dores do corpo e da alma, mas, sobrevivi. E em meio a esta travessia descobri que, embora na construção de uma tese, a solidão e o exílio sejam nossos fieis companheiros, na verdade eu nunca estive sozinha, porque ao longo desta caminhada muitas pessoas transitaram por ela e, cada uma, na sua singularidade, deixaram suas marcas. E é com essas pessoas que quero compartilhar a alegria de ter chegado até aqui. Assim, agradeço:

A Deus, por guiar sempre todos os meus passos, não me deixando cair mesmo diante das dificuldades.

Aos meus pais Josué (*in memoriam*) e Maria do Carmo, carinhosamente chamados de Dedé e Pretinha, pelos bons exemplos e ensinamentos.

À minha filha Bruna Ravena, grande incentivadora quando eu queria fraquejar.

Aos meus outros dois filhos, Victor Matheus e Maria Clara, por me compreender quando não podia lhes dar a atenção que queriam.

Ao meu neto João Marcelo, por me renovar com a sua alegria.

Ao meu esposo Jean, pelo apoio e por acreditar em mim.

A toda a minha família, irmãos, sobrinhos/as, tios/as, primos/as, cunhado/as, sogro, sogra que sempre torceram por mim, especialmente à minha irmã Carleide pelo incentivo mesmo a quilômetros de distância.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Carlos Sales pela paciência, pela compreensão e sensibilidade diante dos meus desafios profissionais, pela delicadeza, serenidade e competência com que me orientou, pelo apoio incondicional nos momentos turbulentos e por ter acreditado na minha capacidade de superação. Muito obrigada!!!!

À Banca Examinadora da Qualificação do Projeto de Pesquisa constituída pelos professores Dr. Luis Carlos Sales, Dr^a. Marlene Araújo de Carvalho, Dr^a. Antônia Edna Brito, Dr^a Guiomar de Oliveira Passos e Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, por indicar caminhos a ser seguidos na tessitura da Tese .

À Banca Examinadora da Qualificação da Tese constituída pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dr. Wagner Bandeira Andriola, Dr^a. Antônia Edna Brito, Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Dr^a. Mary Gracy e Silva Lima, pela rigorosa avaliação deste trabalho e pelas valiosas contribuições para seu aperfeiçoamento.

À Banca Examinadora da Defesa da Tese constituída pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dr. Wagner Bandeira Andriola, Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Dr^a. Rosana Evangelista da Cruz e Dr^a. Marlene Araújo de Carvalho, pela avaliação final desse trabalho.

Aos colegas e companheiros(as) de trabalho que formam a maravilhosa equipe do curso de Pedagogia da UESPI, Campus Barros Araújo, em Picos, por compreenderem as razões de minhas ausências, em especial à Thaizi Helena, coordenadora do curso, pelo apoio incondicional e pelo olhar sensível.

Aos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia da UESPI/Picos, pela torcida e por compreender os vários momentos em que a vida profissional era afetada pela vida de pesquisadora em construção.

À Secretaria Estadual de Educação (Seduc), pela minha liberação ao longo desta caminhada.

Aos colegas do Núcleo de Tecnologia Educacional prof^a Conceição Oliveira, pela torcida.

Aos colegas da FAEPI, pelo companheirismo.

Às amigas Carmen Lúcia, Mônica Núbia, Marinalva Veras, Edna Raposo, Tina e Nauside, pelo apoio e presença constantes.

À professora Dra. Cleânia de Sales Silva pelo incentivo iniciado ainda por ocasião do Mestrado em Educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade.

Aos professores do Doutorado em Educação pelas trocas e aprendizagens construídas.

Aos colegas da 2ª turma do Doutorado em Educação pela saudável convivência e pela alegria dos nossos encontros, em especial à Cleire Amaral com quem aprendi muito.

À Magna Jovita, pela força e palavras de apoio nos momentos difíceis, pela disponibilidade de trocar experiências e de ceder material.

A todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!!!

Não tenho medo que meu tema
possa, em exame mais detalhado,
parecer trivial. Receio apenas que eu
possa parecer presunçoso por ter
levantado uma questão tão vasta
e tão importante.
(Carr, 1996).

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.
Por isso ou vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?

Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
Há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito, eu sou criança!

(BANDEIRA, 1994, p. 8)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí com vistas a verificar o seu atendimento às exigências de formação e às finalidades previstas na LDB 9.394/96 para essa etapa da Educação Básica. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, tendo como fonte os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013 no que tange, especificamente, à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, os quais são disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Para a extração e sistematização dos dados, recorreu-se ao uso do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) do qual utilizou-se as seguintes funções: seleção de casos, agregar, frequência e referência cruzada que permitiram a construção de um banco de dados contendo as seguintes variáveis: escolaridade, situação do curso, agências formadoras, dependência administrativa, tipo de contratação, etapas de ensino, formação continuada. A visualização dos dados se materializou a partir da organização de tabelas mediante a utilização do programa Excel. O estudo abrangeu todo o Piauí, compreendendo o universo de 8.156 professores que atuavam na Educação Infantil em 2013, razão pela qual optou-se pela organização territorial do estado em Gerências Regionais de Educação (GREs), totalizando 18 gerências, cada uma com seus municípios, sendo um deles o município polo. Os procedimentos metodológicos evidenciam que, apesar dos 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; a formação contínua é quase inexistente no universo de professores dessas instituições escolares; a política de formação atual, que tem o Parfor como maior representante, alcança minimamente os profissionais que carecem de formação em nível superior no curso de Pedagogia, principalmente como 2ª licenciatura; quase metade dos professores que necessitam de formação superior não é concursada; e a grande maioria dos professores que fizeram curso superior numa IES pública obtiveram sua graduação na UESPI. Os achados desta pesquisa foram analisados à luz dos pressupostos teóricos que o fundamentam, especialmente a partir das contribuições de Gatti (2004, 2009, 2011), Freitas (2007, 2012), Barreto (2009), Kramer (2006), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Imbernón (2005) e Scheibe (2007). As conclusões deste estudo mostram que a Educação Infantil no estado do Piauí ainda é nivelada pela noção de mínimo e que o caráter multifacetado do professor, quantitativamente, nega que a docência na Educação Infantil é uma profissão que detém especificidades que precisam 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.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação inicial. Formação continuada. Educação infantil.

ABSTRACT

This study had as objective to investigate the profile of formation teachers working in child education of the State of Piauí with views to check your attendance to the requirements of training and to the purposes provided for by LDB 9394/96 for that stage of Basic Education. It is a study of quantitative nature, having as a source the Microdata of the School Census of Basic Education of the year 2013 in terms, specifically, for the training of teachers working in child education, which are made available at the portal of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (NIESR). For the extraction and systematization of data, resorted to the use of the *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) from which it was used the following functions: selection of cases, aggregate, frequency and cross reference that permitted the construction of a database containing the following variables: schooling, situation of the course, forming agencies, administrative dependence, type of recruitment, steps of teaching, continued training. The data visualization materialized from the organization of tables through the use of the Excel program. The study covered the entire Piauí, understanding the universe of 8.156 teachers who worked in Childhood Education in 2013, which is why, has had for the territorial organization of the State in Regional Education Management (SREM), totaling 18 managements, each one with their municipalities, one of them being the municipality polo. The methodological procedures show that, despite the advances, the profile of training of those teachers is multifaceted, by reason of the significant presence of other higher education courses acting in daycare centers and pre-schools of Piauí; the presence of teachers with training in average level and Normal Magisterium; teachers with complete and incomplete elementary education; continuing training is almost nonexistent in the universe of teachers of these school institutions; the current training policy, which has the largest Parfor as representative, reaches minimally professionals who require training in upper level in the Pedagogy Course, mainly as a second degree; almost half of the professors who need higher training is non-tenured; and the great majority of teachers who made upper course in a public IES obtained his graduation in UESPI. The findings of this research were analyzed in the light of the theoretical assumptions that are based, especially from the contributions of Gatti (2004, 2009, 2011), Freitas (2007, 2012), Barreto (2009), Kramer (2006), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Imbernón (2005) and Scheibe (2007). The findings of this study show that the child education in the State of Piauí still is capped by the notion of minimum and that the multifaceted character of professor, quantitatively, denies that the teaching in the education of children is a profession that holds specificities that need to be learned and that characterize and differentiate it from other professions and even of their own teaching at other levels of education, which can compromise the scope of the purposes provided for by LDB 9.394/96.

KEYWORDS: Educational policy. Initial training. Continuous training. Child Education.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar el perfil de los formadores que trabajan en la educación de niños del estado de Piauí, con vistas a verificar su asistencia a las necesidades de capacitación y para los fines previstos en la LDB 9.394/96 para esta etapa de la Educación Básica. Se trata de un estudio de naturaleza cuantitativa, teniendo como fuente los microdatos del censo escolar de educación básica para el año 2013 en lo que se refiere, específicamente, a la formación de los docentes que trabajan en la educación de niños, que están disponibles en el portal del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (INEI). Para la extracción y la sistematización de los datos, se ha recurrido a la utilización del *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) a partir de la cual se utilizaron las siguientes funciones: selección de casos, agregados, frecuencia y referencias cruzadas que permitieron la construcción de una base de datos que contiene las siguientes variables: escolaridad, situación del curso, agencias perfiladoras, dependencia administrativa, tipo de contratación, los pasos de la enseñanza, la formación continuada. La visualización de los datos se materializó desde la organización de las tablas mediante la utilización del programa Excel. El estudio abarcó la totalidad de Piauí, comprendiendo el universo de 8.156 maestros que trabajaban en la educación preescolar en 2013, razón por la cual, se ha optado por la organización territorial del Estado en la Gestión Regional de Educación (GRE), totalizando 18 gerencias, cada una con sus municipios, siendo uno de ellos el municipio polo. Los procedimientos metodológicos muestran que, a pesar de los avances, el perfil de la formación de los profesores es multifacético, en razón de la significativa presencia de otros cursos de educación superior actuando en guarderías y centros de educación infantil de Piauí; la presencia de maestros con formación en nivel medio y Magisterio Normal; profesores con educación primaria completa e incompleta; la formación continuada es casi inexistente en el universo de los maestros de estas instituciones escolares; la actual política de capacitación, que tiene el Parfor como mayor representante, alcanza mínimamente profesionales que requieren una formación en el nivel superior del curso de pedagogía, principalmente como un segundo grado; casi la mitad de los profesores que necesitan mayor formación no es titular; y la gran mayoría de los docentes que hicieron parte del curso superior en una IES pública obtuvo su graduación en la UESPI. Los resultados de esta investigación fueron analizados a la luz de los supuestos teóricos que se basan, especialmente a partir de las aportaciones de Gatti (2004, 2009, 2011), Freitas (2007, 2012), Barreto (2009), Kramer (2006), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Imbernón (2005) y Scheibe (2007). Los hallazgos de este estudio muestran que la educación infantil en el estado de Piauí todavía está plano por la noción de mínimo y que el carácter multifacético del profesor, cuantitativamente, niega que la enseñanza en la educación de los niños es una profesión que posee características específicas que deben ser aprendidas y que la caracterizan y la diferencian de otras profesiones e incluso de su propia enseñanza en otros niveles de la educación, que puede comprometer el alcance de los efectos previstos por la LDB 9.394/96

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Formación inicial. Formación continuada. Educación de niños.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Estados brasileiros onde existiam matrículas no Curso Normal em 2013.....	123
Mapa 2	Estados brasileiros onde existiam matrículas no Curso Normal em 2014.....	124
Figura 1	Estrutura operacional do Proinfantil.....	154
Figura 2	Profissão, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade.....	231
Mapa 3	Distribuição dos campus, polos e núcleos da UESPI.....	331
Mapa 4	Distribuição dos campus do IF no estado do Piauí.....	336
Mapa 5	Distribuição das GREs do Piauí.....	372
Gráfico 1	Formação pedagógica e específica para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia analisados por Kiehn (2007).....	146
Gráfico 2	Forprofs consolidados, por Região Geográfica e Estados até 2014 e número de Atas analisadas.....	171
Gráfico 3	Parfor: Percentual de vagas solicitadas por curso em 2013.....	183
Gráfico 4	Parfor: distribuição percentual das turmas, por curso, 2009-2013.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os saberes dos professores.....	129
Quadro 2	Classificação e definição dos saberes docentes.....	130
Quadro 3	Organização dos processos educativos na Educação Infantil.....	147
Quadro 4	Disciplinas que contemplam as interações sociais, jogos e brincadeiras nos currículos dos cursos de formação de professores.....	148
Quadro 5	Adesão dos estados ao programa Proinfantil no período de 2005 a 2009	155
Quadro 6	Matriz Curricular Volume I- Base Nacional do Ensino Médio.....	158
Quadro 7	Matriz Curricular Volume II- Formação pedagógica.....	159
Quadro 8	Abrangência do Proinfantil/Piauí no Grupo III, em 2009.....	162
Quadro 9	Principais fases de evolução da Sociologia das Profissões.....	209
Quadro 10	Estágios de desenvolvimento de educadores da infância, segundo Katz	228
Quadro 11	Estágios de desenvolvimento de educadores da infância, segundo Vander Ven.....	229
Quadro 12	Crescimento quantitativo e qualitativo da UESPI no período de 1995 a 2000.....	334
Quadro 13	Municípios que compõem as Gerências Regionais de Educação do Piauí.....	374

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Parfor: distribuição das matrículas por tipo de curso 2009-2013.....	179
Tabela 2	Parfor: alunos formados, por ano, de 2009-2013.....	182
Tabela 3	Professores com Ensino Médio Normal Magistério, por GRE, atuando na Educação Infantil em 2013.....	260
Tabela 4	Professores com Ensino Médio Normal Magistério, Normal Magistério Específico Indígena e Não Magistério, por GRE, atuando em 2013 e tipo de contratação.....	266
Tabela 5	Professores com curso superior em qualquer área - concluído -, por GRE, atuando na Educação Infantil, em 2013.....	270
Tabela 6	Professores com curso superior em qualquer área - em andamento -, por GRE, atuando na Educação Infantil, em 2013.....	273
Tabela 7	Professores com cursos de licenciatura em áreas diversas da educação, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	275
Tabela 8	Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Humanidade e Artes, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	276
Tabela 9	Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	276
Tabela 10	Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Saúde e Bem Estar Social, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	276
Tabela 11	Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências, Matemática e Computação, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	276
Tabela 12	Professores com cursos de bacharelado em área não definida, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	277
Tabela 13	Professores com cursos tecnológicos em áreas diversas, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013.....	277
Tabela 14	Professores com curso superior em áreas diversas atuando na creche, com ou sem formação continuada específica em creche, por GREs, em 2013.....	281
Tabela 15	Professores com curso superior em áreas diversas atuando na pré-escola, com ou sem formação continuada específica em pré-escola, por GREs, em 2013.....	283
Tabela 16	Professores com curso superior em áreas diversas atuando em turmas unificadas, com ou sem formação continuada específica em creche e pré-escola, por GREs, em 2013.....	286
Tabela 17	Professores com curso superior em áreas diversas atuando em turmas unificadas, com ou sem formação continuada específica em creche ou pré-escola, por GREs, em 2013.....	288
Tabela 18	Professores com curso superior em Pedagogia Licenciatura concluído e Bacharelado com complementação pedagógica, por GREs, em 2013.....	291
Tabela 19	Professores com curso superior em Pedagogia Licenciatura em andamento, por GREs, em 2013.....	293

Tabela 20	Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD nas IES públicas e privadas de 2007 a 2011.....	296
Tabela 21	Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial nas IES públicas e privadas de 2007 a 2011.....	301
Tabela 22	Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2010.....	305
Tabela 23	Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2011.....	307
Tabela 24	Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2012.....	309
Tabela 25	Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2013.....	310
Tabela 26	Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2014.....	311
Tabela 27	Professores com Ensino Fundamental completo e incompleto, por GREs, em 2013.....	314
Tabela 28	Professores com Ensino Fundamental completo e o tipo de contratação, por GREs, em 2013.....	317
Tabela 29	Professores com Ensino Fundamental incompleto e o tipo de contratação, por GREs, em 2013.....	320
Tabela 30	Professores com Ensino Fundamental incompleto de 2009 a 2013, por GRE.....	321
Tabela 31	Professores com Ensino Fundamental completo no período de 2009 a 2013, por GRE.....	323
Tabela 32	Professores com Ensino Médio não magistério atuando na Educação Infantil em 2013, por GRE.....	325
Tabela 33	Professores com Pedagogia Bacharelado, sem complementação pedagógica ou em andamento, atuando na Educação Infantil em 2013, por GRE.....	327
Tabela 34	Instituições públicas piauienses de educação superior formadoras dos professores com curso superior, em qualquer área, atuando na Educação Infantil, em 2013, por GRE.....	330
Tabela 35	Consolidado da formação inicial de professores da Educação Infantil que não atende às exigências da legislação, por GRE, em 2013.....	376
Tabela 36	Consolidado da formação inicial de professores da Educação Infantil que atende às exigências da legislação, por GRE, em 2013.....	377

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ADE- Arranjos de Desenvolvimento da Educação
AGF - Agências de Formação
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae- Associação Nacional de Administradores Educacionais
Anped- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ATP - Assesores Técnicos do Proinfantil
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselhos Estaduais de Educação
CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEF – Caixa Econômica Federal
Cefet- Centros Federais de Educação Tecnológica
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CME- Conselho Municipal de Educação
CNAE - Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNP - Coordenação Nacional do Proinfantil
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COEDI - Coordenação de Educação Infantil
COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONARCFE - Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes
DED - Diretoria de Educação a Distância/Capes
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
DNC - Departamento Nacional da Criança

DOEI- Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
DTI - Diretoria de Tecnologia e Informação
EaD - Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EEG - Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil
ENS - Escolas Normais Superiores
ESF - Estratégia Saúde da Família
FEBEM- Fundação Estadual de Bem-Estar ao Menor
Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Forprof - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
Forumdir- Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades
Públicas Brasileiras
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
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
Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola
GRE – Gerência Regional de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IEC - Instituto de Estudos da Criança
IES - Instituições de Educação Superior
IFPI - Instituto Federal do Piauí
IF - Institutos Federais
INAN- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INE - Instituto Nacional de Estatística
INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI - Instituto de Proteção e Assistência à Infância
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES - Instituição Pública de Educação Superior
ISE - Institutos Superiores de Educação
LBA- Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MH - Microrregiões Homogêneas

MIEIB - Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMEP- Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

PAR - Plano de Ações Articuladas

Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PL - Projeto de Lei

PME - Plano Municipal de Educação

PND - Plano de Desenvolvimento Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED/UFPI - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

PPP- Projeto Político Pedagógico

Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

Prasem - Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

Proformação- Programa de Formação de Professores em exercício

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

Proinfo- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSF - Programa Saúde da Família

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAM- Serviço de Atendimento ao Menor

SEB - Secretaria de Educação Básica

Seduc - Secretaria de Educação e Cultura

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SENAC- Serviço Nacional do Comércio

SENAI- Serviço Nacional do Aprendizado Industrial

SEPLAN - Secretaria Estadual de Planejamento

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SESu - Secretaria de Educação Superior

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPSS – Statistical Packpage for the Social Siences

TD - Territórios de Desenvolvimento

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

ZF - Zonas Fisiográficas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: caminhos trilhados	40
1.1 Da emergência da infância e do lugar da criança no Brasil.....	40
1.2 A Educação Infantil no Brasil: entre avanços e recuos.....	46
1.3 Infância e criança: concepções.....	54
1.3.1 Escola, socialização e obrigatoriedade: algumas relações.....	61
1.4 Educação e cuidado da criança pequena: o papel do município.....	77
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
2.1 Especificidades da primeira infância e a formação do professor.....	94
2.2 A formação inicial do professor da Educação Infantil: modelos em debate.	102
2.2.1 O curso Normal Magistério na formação de professores: entre a exigência mínima e a extinção.....	117
2.2.2 O curso de Pedagogia na formação inicial de professores e a infância: entre a formação generalista e a específica.....	132
2.2.3 O Proinfantil: um programa transitório de formação?.....	151
2.2.4 O Parfor na agenda das políticas de formação docente: das promessas às incertezas.....	168
2.3 Formação continuada: caminhos percorridos no âmbito das políticas educacionais.....	184
3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU RECONHECIMENTO SOCIAL.....	202
3.1 Docência: uma profissão?.....	202
3.2 O desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil em pauta.....	219
3.3 Os fazeres na Educação Infantil: o que se ensina na creche e na pré-escola?.....	232
4 DELINEANDO A PESQUISA: itinerário metodológico.....	239
4.1 Situando o problema.....	240
4.2 Definindo a pesquisa.....	245
4.3 Mapeando o estudo: as Gerências Regionais de Educação (GREs).....	247
4.4 Produzindo os dados: Os Microdados do Censo Escolar.....	250
4.5 Conhecendo o SPSS: variáveis e funções.....	252
5 TRATAMENTO DOS DADOS: conhecendo os professores de Educação Infantil do Piauí.....	256
5.1 Primeiro eixo categorial: Formação que atende às exigências da lei – nível médio e superior.....	258
5.1.1 A exigência mínima: Ensino Médio Normal Magistério.....	259
5.1.2 Curso superior em qualquer área- concluído e em andamento.....	270
5.1.3 O curso de Pedagogia e a habilitação de docentes para a Educação Infantil.....	290

5.2	Segundo eixo categorial: Formação que não atende às exigências da lei – nível médio (não magistério) e ensino fundamental.....	313
5.3	Terceiro eixo categorial: As instituições públicas de educação superior do Piauí formadoras de professores que atuam na Educação Infantil.....	329
	CONCLUSÃO.....	338
	REFERÊNCIAS.....	355
	ANEXO A.....	372
	APÊNDICE A.....	374
	APÊNDICE B.....	376
	APÊNDICE C.....	377

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 representou um grande avanço na medida em que fez a sociedade brasileira dirigir outros olhares para esse ser, até então visto de forma muito subliminar no contexto das políticas públicas brasileiras. Graças a esse marco legal ficou estabelecido o caráter universal das políticas básicas, como a de educação e saúde às quais todos têm direito de acesso gratuitamente. Além disso, ficou explicitada a natureza da Assistência Social que, enquanto política especial, se destina aos que dela venham necessitar, exercendo a função redistributiva do Estado de forma a garantir a todos os cidadãos a dignidade e os mínimos sociais, superando assim a tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade brasileira (CRAIDY, 2005).

Em razão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passamos a assistir à formulação e aprovação de um conjunto de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), materializado pela Lei 8.069/90, que ratificou os preceitos constitucionais ao regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre os quais o direito à educação.

No que tange a esse direito, em específico, tivemos a aprovação de um importante marco legal: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei nº 9.394/96) que trouxe como uma de suas inovações o fato de incluir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, afirmando assim a natureza educativa da creche e da pré-escola, daí porque ambas deveriam integrar-se ao sistema de ensino no qual a criança receberia atenção sem distinção entre cuidados e educação, visando ao seu desenvolvimento integral. Essas intenções foram transformadas em Metas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001.

Mas, até chegar a esse estágio, o atendimento à criança pequena no Brasil teve, desde o surgimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, uma trajetória marcada por algumas reconceitualizações. A ampliação dos locais e o tipo de atendimento, os objetivos a que se propunham e as responsabilidades que essas instituições detinham para com a criança foram percebidos de diferentes maneiras pela sociedade em meados do século XIX, quando começaram a surgir as primeiras instituições voltadas para o atendimento à infância, muito embora esse atendimento ocorresse de forma mais intuitiva em razão da ausência de estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança. Mesmo assim, essas

instituições tornavam-se cada vez mais necessárias na medida em que o processo de urbanização da sociedade brasileira acelerava-se.

Nos casos em que se tratava de crianças abandonadas, fato muito comum naquela época, muitas delas eram entregues às Rodas dos Expostos¹. Mesmo tratando-se de instituições de caridade que assumiam as crianças em situação de abandono, de algum modo naqueles espaços ministrava-se algum tipo de educação a elas ainda que fosse uma instrução não pautada por um currículo ou planejada com algum cunho pedagógico.

Até a década de 1970, o caráter assistencialista de atendimento à criança fez-se chegar ao segmento mais pobre da população brasileira com o surgimento também das creches filantrópicas com caráter médico-higienista, subvencionadas pelo Estado. A partir de 1980, a efervescência de movimentos em prol da redemocratização do país e a luta por direitos há anos negados, especialmente às mulheres trabalhadoras, que se viam divididas entre a necessidade de trabalhar e de amparar os filhos enquanto exerciam as atividades laborais, fez a creche tornar-se uma das bandeiras de lutas da época. Dessa necessidade e mobilização popular nasceu a creche comunitária como alternativa para as mães trabalhadoras, a qual era mantida por meio de ações diversas - bazares, doações, festas comunitárias, etc. desenvolvidas pela comunidade. 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 (FULY; VEIGA, 2012).

Que as conquistas da Educação Infantil advindas dos marcos legais, alguns deles já citados, instituídos a partir do final da década de 1980 e da década de 1990 trouxeram novas possibilidades isso é um fato. Dentre essas conquistas destacamos a compreensão da Educação Infantil como direito das crianças, ratificada pela LDB/96, as metas de atendimento estabelecidas pelo PNE/01 e a inserção da Educação Infantil e das instituições comunitárias no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de 2007.

Apesar dos avanços obtidos com as conquistas legais, convém observarmos que a LDB/96, ao assumir que a creche é de responsabilidade do setor educacional e ao mesmo tempo admitir no Art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em “creches, ou entidades

¹ Instituições de caridade que acolhiam crianças abandonadas. A primeira delas foi criada em 1726 na cidade de Salvador.

equivalentes para crianças de até três anos de idade” (BRASIL, 1996, s/p), admite o (res)surgimento de outros tipos 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. Não estamos tratando aqui de não reconhecermos que as creches e as pré-escolas ao assumirem caráter educativo desvencilhar-se-iam de suas especificidades mediante as características sociais e econômicas do contexto onde estão inseridas, porém, o fato de reconhecer a necessidade de respeitar as características locais não significa que a creche fique à margem das diretrizes, objetivos e metas que emergem da nova visão dada por uma política de Educação Infantil que abrange todas as crianças, independentemente de sua classe social. Portanto, assumir que o atendimento em creche poderá ocorrer em espaços equivalentes é admitir a possibilidade da existência de instituições de caráter não escolar e da presença de outros entes, que não o Estado, para assumir essa tarefa.

Se por um lado o ordenamento legal da Educação Infantil sinaliza a superação do caráter historicamente assistencialista do atendimento às crianças de 0 a 5 anos², por outro se faz necessário entender que as políticas sociais, e a educação é uma delas, não se materializam isoladamente. Daí decorre a necessidade de se estabelecer diálogos com outros setores das políticas sociais como as do campo da Assistência Social. E aqui reside uma das dificuldades em firmar essa aproximação, pois costumamos confundir Assistência Social com Assistencialismo, muito embora sejam coisas diferentes. Enquanto a primeira é uma política pública, um direito do cidadão e um dever do Estado, o segundo é uma prática individual, em forma de ajuda, de favorecimento, uma troca de favores, não uma transformação permanente, ou seja, não há mudanças na realidade social dos indivíduos, pois sua principal característica é a doação, um ato de caridade. Há, portanto, uma diferença entre assistência e assistencialismo.

A propósito, segundo Costa (2004, p.8),

Ao se dar caráter prioritário à Educação não significa que as instituições de atendimento aos segmentos mais pobres ficaram fora da Assistência Social, visto que continuam sendo importantes as ações de caráter promocional e preventivo que extrapolem o atendimento cotidiano à criança na creche e/ou pré-escola e atinjam suas famílias e o meio social onde vivem.

² Com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que ampliou o ensino fundamental para 09 anos, o recorte etário da Educação Infantil passou a ser de zero a cinco anos, uma vez que a criança de seis anos passaria a fazer parte daquele nível de ensino e não mais deste.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o vínculo entre a Educação Infantil e a Política da Assistência Social constitui parte da intersetorialidade como condição básica para a qualidade do atendimento, de tal forma que essas duas políticas não são mutuamente excludentes e nem competitivas, mas complementares para o desenvolvimento integral da criança. No caso de programas voltados para crianças, por exemplo, é preciso que, além da oferta de atividades que promovam seu desenvolvimento, seja dado também o apoio social às suas famílias de modo a permitir que elas, gradativamente, assumam a responsabilidade de buscarem, elas próprias, um processo de promoção social, de crescimento e de desenvolvimento: um processo de autopromoção e de promoção familiar.

Portanto, o fato de a Educação Infantil integrar hoje o setor educacional não significa dizer que é preciso romper com qualquer iniciativa de ordem assistencial, visto que

As crianças de zero a cinco anos de idade, que integram a Educação Infantil, compõem um dos segmentos tratados pela Política de Assistência Social como destinatários de suas ações, garantindo-lhes por meio da rede de inclusão e da rede de proteção, o atendimento necessário e adequado, próprios a essa faixa etária. A elas devem ser ofertados serviços educacionais, assistenciais e de saúde, com ações integradas, de caráter preventivo e promocional, sem perder de vista o atendimento às famílias. (COSTA, 2004, p. 8).

Certamente, fazer a integração das diferentes áreas que atuam na Educação Infantil revela-se também como um desafio para garantir um atendimento qualitativamente melhor nos aspectos físico, social, intelectual e emocional, haja vista termos uma longa trajetória de ações individualizadas. Superar essa visão para trabalhar em rede implica integrar saberes e experiências das políticas setoriais, em inovar, em dar eficiência e eficácia à gestão das políticas sociais, e isso exige mudanças significativas na lógica da gestão das organizações que lidam com os interesses coletivos.

Concretamente, dizemos que a LDB 9.394/96, ao inserir a criança de zero a cinco anos no sistema escolar, deu evidências de que uma nova concepção sobre criança e infância emergia-se no cenário brasileiro, imputando ao Estado a responsabilidade de criar as condições educacionais para o seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, fez-se necessário repensar os processos formativos dos professores que atuam nesse nível de ensino, dada a importância que a qualificação do professor tem para a eficiência e eficácia dos serviços educacionais. E, nesse aspecto, a LDB/96 trouxe um ponto

muito relevante ao tratar a formação docente como requisito fundamental para a melhoria da qualidade do sistema escolar ao afirmar, conforme o artigo 62³, que

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p).

A modificação do parágrafo 2º desse artigo (ver nota de rodapé) colocou em evidência o campo de disputa entre os espaços formativos do professor, uma vez que esta tornara-se dividida entre o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior, ou seja, entre as Universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISE). A partir de então passamos a assistir a um conjunto de críticas e acusações de um curso em relação ao outro. Só para ilustrar, ao curso de Pedagogia pesavam as críticas quanto ao seu caráter teórico-reflexivo e à universidade o fato de os professores organizarem-se em campos disciplinares que criam tradições e alguns feudos com a predominância de alguns campos de saberes - históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e etc. - em detrimento de outros. Quanto ao curso Normal Superior, além das críticas ao seu caráter meramente técnico-profissionalizante, pesava a acusação de que o tempo de duração do curso (menor que o de Pedagogia), “somado a pouca exigência na contratação do corpo docente geravam consequências de várias naturezas como a produção de preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras” (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

Esse embate ganhou mais visibilidade quando da aprovação, em maio de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, que atribuiu a esse a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tarefa antes assumida pelos professores portadores de Normal Superior. Esse fato foi noticiado por muitos e tratado pela literatura no campo educacional como a extinção do Normal Superior, visto que o curso de Pedagogia passaria a fazer o que ele já fazia. No entanto, o que se observa é que a legislação, no caso a Resolução nº 01, de 16 de maio de 2006, que instituiu as DCN da Pedagogia, distingue o curso Normal Superior, mas não o

³ Artigo modificado no seu parágrafo 2º, conforme Decreto 3.554, de 07 de Agosto de 2000, cuja redação assim ficou: A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

extingue, o que pode ser confirmado pelo exposto no Artigo 11 do referido documento, assim descrito:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (BRASIL, 2006, p. 5).

Além do exposto no artigo em referência, a própria LDB 9.394/96, recentemente reformulada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, traz no seu Artigo 62 a seguinte redação:

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. (BRASIL, 2013, s/p, grifo nosso).

Vemos, portanto, que a alteração feita do artigo diz respeito apenas ao nível de ensino em razão do aumento da duração do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que passou a ser de cinco anos, deixando a escolha por manter ou extinguir o curso Normal Superior a cargo das Instituições de Educação Superior (IES). A questão que se coloca é em que medida as IES poderão fazer essa escolha se a própria legislação assegura a existência do curso e reafirma isso no Artigo 63 da LDB 9.394/96 que não foi alterado pela Lei 12.796/13, o qual diz o seguinte:

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. (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

Portanto, pelo exposto, está claro que o curso Normal Superior ainda é aceito como uma das opções de formação do professorado brasileiro para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, essa não é a única, visto que existem outras opções de formação de professores como o curso magistério em nível médio e bacharelado (com complementação pedagógica). Todas essas opções de formação são divulgadas em *site* oficial do governo⁴.

⁴ Para consulta acessar:<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>.

Temos em nível superior, então, duas alternativas de cursos de formação de professores com duração e formas de organização distintas para a mesma finalidade, ficando a escolha entre um e outro, segundo as conveniências do administrador. Essa forma dual de tratar a formação de professores em nível superior não foi suficiente para resolver o *déficit* de professores que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem curso superior, tarefa que deveria ser cumprida durante a Década da Educação (1997-2007) instituída pela LDB/96, no parágrafo 4º do Artigo 87 da referida lei e conforme as metas estabelecidas no PNE (2001-2010).

O fato é que saímos da Década da Educação e da vigência do PNE (Lei 10.172/01) sem alcançar os propósitos neles defendidos no que se refere, especificamente, à formação em nível superior. Assim, como tentativa de flexibilizar o prazo dado para a certificação em nível superior dos professores que ainda não detinham formação superior, foi apresentado um Projeto de Lei (PL) nº 5.395/09 da Câmara dos Deputados que tramitou no Senado Federal sob nº 280/09. Esse PL resultou na Lei 12.796/13 que, além de propor alteração no teor do Artigo 62 da LDB 9.394/96, também propunha no parágrafo 7º do mesmo artigo que “os docentes com a formação em nível médio na modalidade normal terão prazo de 6 (seis) anos, contados da posse em cargo docente da rede pública de ensino, para a conclusão de curso de licenciatura de graduação plena” (BRASIL, 2013). No entanto, esse parágrafo foi vetado pela Presidente da República, Dilma Rousseff, sob a seguinte alegação:

O texto não prevê consequências ao descumprimento da regra, gerando incerteza sobre o destino do profissional que não concluir os estudos no prazo determinado. Além disso, diante da significativa expansão de vagas na educação infantil, a exigência de formação em nível superior para essa etapa, no curto prazo apresentado pela medida, atinge sobremaneira as redes municipais de ensino, sem a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto. (BRASIL, 2013, p. 01).

Assim, ficou mantida a redação do Artigo 62 como apresentado anteriormente que traz um paradoxo que nem mesmo as discussões e os debates realizados por ocasião da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, dispuseram-se a fazer esse enfrentamento. Ao contrário, acabou por manter a dualidade dos níveis de formação do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao admitir “como natural a formação de nível médio obtida na modalidade normal magistério e a formação superior obtida em cursos de Pedagogia, ou mesmo na experiência infrutífera dos ‘cursos normais superiores’” (CARVALHO, 2013, p. 59, grifo da autora).

Apesar das idas e vindas dos marcos legais, é fato que a formação do professor para atuar na Educação Infantil, a partir do exposto na LDB, tomou um novo rumo, ganhando visibilidade nos debates acadêmicos, nos discursos políticos, na sociedade civil organizada, passando também a despertar interesses de pesquisadores que através de estudos mostravam que a formação do professor é um processo gerador de competências e possibilitador da mobilização de diversos recursos e saberes necessários ao desenvolvimento da prática docente e, portanto, premissa básica para se pensar uma educação de qualidade. Ao ser assegurada em lei, a formação passou a ser não só uma necessidade, mas também um direito do profissional, tarefa essa, segundo Campos et al (2011), com poucas chances de ser assumida pelos gestores públicos, uma vez que até a criação do FUNDEB, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Educação Infantil não contava com recursos vinculados ao seu financiamento, deixando a maioria dos municípios, que prioritariamente deveriam atender a essa etapa educacional, sem muitas condições concretas para oferecer e ampliar sua oferta de vagas. Portanto, sem matrícula nesse segmento educacional não haveria como justificar investimentos na formação de professores da Educação Infantil.

Porém, a partir do final da década de criação do FUNDEF foi possível perceber a sua contribuição para estimular o atendimento à Educação Infantil, o que pode ser confirmado pela projeção feita com base nos dados do Censo Escolar de 2001 a 2009 compilados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2011. Esses dados atestam que a taxa de frequência à creche, para crianças entre zero e três anos de idade, nesse intervalo de 10 anos, aumentou, passando de 10,6% para 18,4%. Por outro lado, na faixa considerada de quatro a cinco anos a frequência à pré-escola mesmo apresentando oscilações, o que se deve, provavelmente, à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, os dados da época indicam que cerca de 80,0% das crianças de quatro e cinco anos estão matriculadas. Salientamos, contudo, que, embora tenha ocorrido crescimento das matrículas, este foi abaixo das metas estabelecidas no PNE/01.

Acompanhando a expansão das matrículas na Educação Infantil veio também a passagem das creches, anteriormente vinculadas às áreas assistenciais, para o setor educacional, ou seja, a municipalização desse nível de ensino. Isso trouxe novos desafios à gestão municipal da educação e ampliou o mercado de trabalho dos professores para a população de crianças até cinco anos de idade e junto a isso inúmeros fatores que geram para a gestão da Educação Infantil demandas muito específicas. Entre esses fatores estão: uma maior dependência das crianças pequenas em relação aos adultos; a necessária associação

entre cuidado e educação; a especificidade da função de professor(a) de Educação Infantil; o arranjo dos espaços; os cuidados com a alimentação e a saúde; o tipo de equipamento e materiais adequados à faixa etária; as características de um atendimento em tempo integral; o tipo de contato que deve haver com as famílias e o atendimento por meio de convênios com entidades privadas (CAMPOS et al, 2011).

E, nessa trajetória percorrida desde o que foi postulado pela Constituição Federal de 1988, algumas das expectativas em relação aos benefícios que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica poderia proporcionar, vêm se confirmando: maior exigência de formação para professores tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada.

Entretanto, o que observamos, como salienta Kramer (2005, p. 24), é que

A formação oferecida pelos municípios que implementam algum projeto de formação em serviço para seus profissionais de educação infantil é desigual, predominando atividades eventuais que tendem à descontinuidade. É bastante reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação oferecida pelos municípios.

Essas lacunas que se observam no campo das políticas de formação de professores no âmbito das municipalidades evidenciam que discutir as necessidades formativas dos docentes da Educação Infantil tornou-se pauta de urgência, pois está cada vez mais claro que esse nível de ensino é diferenciado dos demais, exigindo do professor uma qualificação mais específica que possibilite o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua, efetivamente, para o pleno desenvolvimento da criança da tenra idade.

A necessidade de uma formação que melhor atenda às necessidades da infância e da criança foi confirmada quando realizamos um estudo em nível de Mestrado em Educação sobre a Qualidade na Educação Infantil nas Representações Sociais de Professores da Primeira Infância na qual se constatou que a qualificação dos profissionais⁵ foi a categoria mais recorrente, evidenciando assim a estreita relação que há entre os processos formativos do professor e a qualidade na Educação Infantil, pois, como afirmam Silva e Rossetti-Ferreira (2000), há um consenso entre os pesquisadores dessa área de que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional, acrescentando ainda que a construção de uma política para a formação de profissionais desse segmento educacional constitui um dos maiores desafios da atualidade. À formação de professores, certamente, se somam outros

⁵ O termo “profissionais” empregado neste estudo se refere exclusivamente à figura do professor, embora a Lei 12.014/06 amplie seu uso para outros sujeitos da escola.

fatores que contribuem para a qualidade como a estrutura física das escolas, a valorização dos profissionais da educação, o clima escolar, dentre tantos outros fatores.

Dessa constatação nasceu o interesse em investigar a formação dos profissionais que atuam na primeira infância. Assim, a motivação para desenvolver esse estudo de doutoramento pode ser justificada por três razões: primeiro por possibilitar a continuidade do estudo iniciado no Mestrado em Educação, no qual ficou evidenciado que a formação inicial dos professores é condição básica para prepará-los melhor para o desempenho de suas funções junto à criança da tenra idade, seja essa formação em nível superior ou em nível médio, embora essa última, como exigência mínima, apresente algumas limitações como a falta de aprofundamento teórico-reflexivo dos fundamentos da educação. Assim, reconhecendo os limites dos processos formativos iniciais e as demandas que emergem no contexto escolar, é que a formação continuada e/ou em serviço é uma alternativa necessária para o professor repensar a própria prática, pois formar-se continuamente implica um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100). Desse modo, intencionamos nesse estudo ampliar a discussão em torno dos processos formativos dos professores que atuam na Educação Infantil a partir dos dados produzidos pelo Censo Escolar da Educação Básica, uma vez que é a partir deles que buscaremos saber quem são os professores da primeira infância do estado do Piauí que atuam em escolas das redes públicas e privadas a partir do perfil de formação inicial e continuada desses profissionais.

Soma-se a isso o interesse pessoal da pesquisadora sobre o tema, dada a experiência vivida por quase cinco anos como gestora de uma instituição pública de Educação Infantil onde foi possível perceber que a formação dos professores - inicial e continuada - era uma questão central para o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada nos interesses e necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade e o quanto havia lacunas nos processos formativos desses professores. Como pedagoga e formadora de professores em instituição pública de educação superior, fui percebendo o quanto a formação inicial contempla, em proporções mínimas, aspectos relacionados à primeira infância. Isso tudo aguçou o interesse em desenvolver estudo a fim de melhor conhecer quem são os professores da Educação Infantil no nosso estado.

Entendemos que a formação do professor, que incide também na sua prática, reúne aspectos que atendem plenamente à linha de investigação proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), qual seja a formação de professores e as práticas educativas.

Uma segunda razão que justifica esse estudo diz respeito à importância que representa no campo da Ciência, o que torna válido sua realização e, ao final, quais são os benefícios que esse tipo de investigação produzirá. Assim, recorrendo a Sampieri, Collado e Lucio (2006), apresentamos alguns critérios que, segundo esses autores, são necessários ao se avaliar a utilidade de um estudo proposto. São eles: conveniência, relevância social, implicações práticas, valor teórico e utilidade metodológica, nos quais pretendemos nos guiar ao justificar nossas escolhas.

No que tange à conveniência, nosso entendimento é que é necessário ampliar o debate sobre a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, em um momento em que esse nível de ensino encontra-se em plena expansão no cenário brasileiro visto que, com a implementação do FUNDEB, os municípios, responsáveis diretos pela gestão das políticas educacionais voltadas para a infância, passaram a receber recursos financeiros para custear esse nível da Educação Básica, embora pelos custos que ele implica, esses recursos não sejam suficientes para suprir as demandas desse segmento educacional.

Desse modo, dentre as várias ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, está o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 06 de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é prestar assistência financeira em caráter suplementar ao Distrito Federal e aos Municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE, e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR), orientado a partir dos seguintes eixos: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura física. Os recursos disponibilizados por esse programa destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. Portanto, esse programa vem possibilitando aos municípios a ampliação de sua rede de ensino voltada para o atendimento da criança pequena.

Isso significa que se as redes de ensino, no que tange à Educação Infantil, estão em expansão, implica, por sua vez, a captação de recursos humanos para desempenhar as funções de cuidado e de educação da criança e esse profissional só pode ser um professor com, pelo menos, as qualificações mínimas exigidas pela LDB 9.394/96, que é o Ensino Médio Normal Magistério ou o nível superior por meio de cursos de licenciatura. No caso, a única licenciatura que credencia, atualmente, o professor para atuar na Educação Infantil é a oferecida pelo curso de Pedagogia, conforme está posto na Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares do referido curso, embora ainda conste nos termos

da LDB 9.394/96 a referência ao Normal Superior como curso de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à relevância social, acreditamos que esse estudo poderá servir de suporte para o delineamento das políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos profissionais da Educação Infantil, posto que o perfil formativo desses professores apontará caminhos que poderão melhor orientar a construção das políticas de formação inicial e continuada. Para ilustrar como se mostra a realidade hoje no que tange à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, os docentes que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí apresentam a seguinte escolaridade: dos 8.156 docentes, 113 possuem apenas o Ensino Fundamental; 2.403 possuem Ensino Médio Normal Magistério/Normal Magistério Específico Indígena; 1.976 possuem o Ensino Médio (não magistério) e 3.664 possuem curso superior (licenciatura e bacharelado).

Se por um lado esses dados, quando comparados a outros anteriores, confirmam que temos avanços na qualificação de nossos professores, por outro não revelam todas as facetas da formação docente, pois eles não dizem, por exemplo, se o Ensino Fundamental é completo ou não. Não dizem também quais são esses cursos superiores, pois eles são tabulados nas Sinopses Estatísticas apenas por grandes áreas. O Censo Escolar de 2013, base empírica desse estudo, mostra na sua Sinopse Estatística a distribuição dos cursos superiores nas seguintes áreas: Educação (4.683 docentes), Humanidades e Artes (45 docentes); Ciências Sociais, Negócios e Direito (13 docentes); Ciências, Matemática e Computação (12 docentes); Saúde e Bem Estar Social (8 docentes); Serviços (1 docente) e Outras Áreas de Formação Superior (162 docentes) (MEC/INEP, 2013).

Vemos, portanto, que apesar da presença de outras áreas de formação que legalmente não estariam aptas a atuarem na Educação Infantil, a grande maioria dos docentes pertence à área da educação, o que poderia ser bastante animador. Ocorre que assim como acontece na indicação da escolaridade mostrada no parágrafo anterior, também na indicação da grande área da educação não se revela de qual curso da educação se está falando, pois para se cumprir o que está posto na legislação educacional apenas o curso de Pedagogia deveria figurar nesses dados ou até mesmo o Normal Superior. Além do mais, a reunião dos dados de todos os municípios sob um único número, ou seja, por meio da adoção de um valor agregado, não mostra as enormes desigualdades existentes entre eles. Daí porque a necessidade de se desvelar o que está por trás desses dados.

As razões para explicar o porquê de outras áreas atuando na Educação Infantil poderiam ser as mais diversas: escassez de professor com formação em Pedagogia para

atender às demandas dos municípios; a falta de motivação por parte de alguns profissionais para se qualificarem; a ausência de planos de cargos e salários na maioria dos municípios piauienses; a dificuldade de acesso às agências formadoras, dentre tantas outras que poderiam ser apontadas. No entanto, a natureza dessa pesquisa, conforme explanamos na sua metodologia, impõe limites para que alguns desses aspectos não possam ser aprofundados.

Assim, reafirmamos o alcance social que esse estudo trará no âmbito não só da pesquisa educacional, pois não encontramos registros de que estudos dessa natureza já tenham sido feitos no estado do Piauí, mas também para os gestores dos sistemas de ensino, responsáveis diretos pela elaboração e execução das políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista das implicações práticas desse estudo, defendemos a ideia de que ele trará elementos importantes para se verificar em que medida as políticas de formação de professores implementadas ao longo das últimas décadas do contexto pós LDB 9.394/96 alcançaram os profissionais que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí, pois no que pese aos esforços do governo brasileiro das últimas décadas em estruturar a carreira docente, o fato é que passada a Década da Educação (1997-2007) e a vigência de todos os marcos legais construídos nos desdobramentos das políticas pensadas nessa época, o país não logrou êxito no sentido de equacionar o problema da formação docente, o que pode ser muito bem exemplificado pelo PNE/2001-2010 que chegou ao seu prazo final sem que as metas, no que tange à formação docente, dentre outras, chegassem a ser atingidas.

Com a aprovação do novo PNE (Lei 13.005/14) para a vigência 2014-2024, renovam-se as expectativas em relação às metas estabelecidas no que tange especificamente à formação dos professores que atuam na Educação Básica, na qual se inclui a Educação Infantil, conforme está posto na meta nº 15 e nº 16, as quais se comprometem, respectivamente, em

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.(BRASIL, 2014, p. 12).

Se o não cumprimento das metas estabelecidas no PNE anterior trouxe implicações negativas para os outros níveis da Educação Básica, numa proporção muito maior isso ocorreu em relação à Educação Infantil que ainda herda das práticas assistencialistas pouca atenção em termos da formação da pessoa que assume as funções de cuidado e de educação da criança pequena. Isso ocorre com maior expressividade no segmento creche que historicamente foi secundarizado numa proporção bem maior do que a pré-escola já que esta assumia funções de instrução das crianças das classes mais favorecidas, enquanto aquela de guarda e proteção da criança pobre. Mas, apesar disso percebemos avanços na formação em nível superior dos professores brasileiros, embora isso ocorra de forma muito desigual quando o olhar dirige-se para as diferentes regiões brasileiras.

Após o fim da vigência do PNE (Lei 10.172/01), em dezembro de 2010, o Brasil ficou órfão de um plano nacional, pois o novo plano que deveria entrar em vigência imediatamente passou por um longo período de embates políticos até ser aprovado através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual traz metas mais audaciosas em relação à Educação Infantil como mostrado anteriormente.

Esse salto pretendido nas questões relativas ao acesso à Educação Infantil implica, portanto, na ampliação das redes de ensino e, por sua vez, na contratação de professores para atuar nos novos espaços que surgirão. Assim, diante dessa possibilidade entendemos pertinente questionar quem são esses professores que estarão aptos a atuar nos novos espaços que surgirão. As características formativas que eles possuem atendem às exigências de formação previstas na LDB 9.394/96? Quem se responsabiliza pela formação desses professores? O que tem sido feito em termos de formação continuada para melhor capacitar o professor no exercício de sua função?

Essas indagações nos levam a crer que não se pode, portanto, simplificar a questão, pelo contrário, é preciso despertar para uma nova mentalidade sobre a criança e a infância, pois entende-se que banalizar a questão é querer negar o conhecimento produzido por diversas áreas, especialmente pela Sociologia da Infância que vê “as crianças como sujeitos e atores sociais do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos desse processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Estudos do campo da Sociologia da Infância somados aos demais campos da própria Sociologia e de outras áreas do conhecimento como a Psicologia e a Antropologia têm auxiliado a educação e em especial a Educação Infantil a organizar e refletir sobre sua função ao colocarem em evidência a concepção de criança como um ser que participa ativamente na

construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem.

Além do mais, quando falamos de educação da primeira infância⁶ convém observar as contribuições da Neurociência, pois é graças aos seus avanços que tem sido possível “concluir que grande parte do desenvolvimento cerebral, bem como a capacidade posterior de aprendizado, dá-se do pré-natal aos primeiros anos de vida” (ARAÚJO, 2011, p. 09). Da confluência entre a Neurociência, a Psicologia e a Pedagogia surgiu uma nova linha de pensamento e ação, a Neuroeducação, cujo objetivo é trazer para pais e professores os conhecimentos relacionados ao funcionamento do cérebro.

Essa aproximação entre a Neurociência e a Educação aponta para a necessidade de que nos processos formativos dos professores, especialmente dos que poderão atuar ou já atuam na primeira infância, o conhecimento que vem sendo produzindo nessa área possa promover uma compreensão maior de como a criança aprende, tendo a clareza, no entanto, de que se são as neurociências, mais precisamente as ciências cognitivas, que se propõem a promover uma compreensão maior dos processos de ensino-aprendizagem, isso não deve resultar numa espécie de determinismo científico, menos ainda numa visão que induza à hiperestimulação infantil.

No que se refere ao valor teórico dessa investigação, como é próprio da condição da pesquisa, fizemos a revisão da literatura que trata do objeto de estudo dessa pesquisa. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 82), a teoria é “a explicação final do conhecimento que nos ajuda a entender situações, eventos e contextos. [...] Ela consiste em um conjunto de proposições inter-relacionadas, capazes de explicar por que e como ocorre um fenômeno, o de visualizá-lo”. E aqui reside a terceira razão que justifica esse estudo, pois todo o marco teórico vem da necessidade de se buscar resposta para o problema de pesquisa que orienta esta tese, qual seja: O perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí atende às exigências de formação e finalidades previstas na LDB 9.394/96 para esse nível de ensino?

Esse questionamento ecoa em meio a uma realidade educacional, no caso o estado do Piauí, que de acordo com dados do Censo Escolar de 2011 apresentou um índice de 35,9 alunos matriculados em escola ou creche na rede municipal e estadual para cada 100 crianças de zero a cinco anos de idade, fazendo com que esse estado ocupasse o quarto lugar dentre as

⁶ Dá-se o nome de primeira infância aos primeiros anos de vida, em particular, os seis primeiros, de um ser humano. É um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Disponível em: < <http://ncpi.org.br> >. Acesso em: 10 fev. 2015.

Unidades da Federação em cobertura escolar pública para essa faixa etária, superando a média brasileira que é de 29,3. Essa informação foi veiculada em diversos meios midiáticos e no *site* oficial do governo do estado do Piauí⁷. Se por um lado isso é positivo, porque demonstra avanços do acesso possibilitando que a criança possa frequentar a escola de Educação Infantil, por outro leva a pensar quem são os atores que atendem essa criança e, em particular, qual a formação de quem tem o encargo de educar e cuidar dessa criança.

Aprofundar, portanto, o conhecimento sobre quem são esses professores, constitui condição essencial não só para que esses profissionais venham a corresponder às expectativas neles depositadas, mas também para que possa tornar efetiva a valorização do docente que atua na Educação Infantil, uma vez que essa é uma etapa da Educação Básica que vem passando por significativas mudanças quanto à compreensão da educação oferecida às crianças, concepção de infância e de profissional para atuar nesse nível de ensino.

Essa junção de motivos fez suscitar ainda algumas questões norteadoras que, somando-se à problemática anunciada, contribuíram com a efetivação da pesquisa, dentre as quais destacamos: Os professores da Educação Infantil do estado do Piauí têm a formação inicial conforme previsto na LDB 9.394/96 para atuar nesse nível de ensino? Aos professores que atuam na creche e/ou pré-escola em instituições de Educação Infantil do Piauí tem sido ofertada formação continuada? O perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no Piauí aponta para o alcance do exposto no Art. 29 da LDB atual? Quem forma o professor que atua na Educação Infantil no Piauí? Como está distribuído geograficamente no Piauí o perfil de formação dos professores que atuam na Educação Infantil?

Assim, apoiados em tais questionamentos e na necessidade de enxergarmos para além dos discursos oficiais, este estudo teve por objetivo geral investigar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí com vistas a verificar o seu atendimento às exigências de formação e às finalidades previstas na LDB 9.394/96 para essa etapa da Educação Básica.

Quanto aos seus objetivos específicos, propomos neste estudo: caracterizar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí quanto à formação inicial prevista pela LDB 9.394/96 para atuar nesse nível de ensino; verificar em que medida as demandas por formação continuada para atuar em creches e pré-escolas dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí têm sido atendidas; problematizar se o perfil de formação dos professores que atuam na Educação Infantil no

⁷ Disponível em: <www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/152>. Acesso em: 11 mar. 2013.

Piauí aponta para o alcance das finalidades previstas no Art. 29 da LDB/96; identificar as agências formadoras dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí no que tange à formação inicial; e mapear a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí.

Do ponto de vista da viabilidade metodológica, efetivamos a pesquisa, principalmente, a partir dos Microdados do Censo da Educação Escolar Básica de 2013 fornecidos por uma instituição que goza de credibilidade no cenário nacional e internacional, no caso referimo-nos ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo acesso é livre e *on-line*. Quanto ao tratamento dos dados, o mesmo se deu por meio de métodos e técnicas quantitativos mediados por programas estatísticos, no caso o *software Statistical Packpage for the Social Siences (SPSS)*, versão 20.0, que foi utilizado para o processamento e análise dos dados sendo que as aprendizagens para manipular esse programa foram adquiridas em disciplinas cursadas na fase inicial do Doutorado. No que concerne aos fundamentos teóricos necessários para a análise dos dados e construção da teoria, dispomos, também, de vasto material que contempla as questões postas neste estudo, cuja realização se comportou dentro do tempo estipulado pelo PPGED da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Embora não se trate de um estudo que envolva pessoas e/ou manipulação de experimentos, sua realização não pode prescindir das questões éticas e, nesse aspecto, afirmamos que não se identificou neste estudo qualquer situação que obstaculizasse sua realização por infringir aspectos dessa natureza. A esse respeito, nossa compreensão é de que não há nada neste estudo que possa trazer repercussão negativa pelos resultados que estão sendo apresentados. Acrescentamos, inclusive, que, como de praxe, sua proposta inicial - o projeto -, foi submetida ao Comitê de Ética da UFPI, obtendo aprovação sem ressalvas.

Propor um estudo da realidade da Educação Infantil a partir do que dizem os dados oficiais sobre a formação dos professores significa traçar uma possibilidade de reflexão em torno da importância da formação do profissional de que atua nessa etapa da Educação Básica e de como essa formação pode interferir na realidade educacional, pois a concepção de Educação Infantil como extensão da função materna, ainda muito presente no imaginário de muitos dirigentes educacionais, enfraquece a postura profissionalizante da área, pois essa noção sugere que o docente desse segmento da educação faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente o que pode comprometer o alcance dos fins pensados para a educação de crianças pequenas.

Sendo assim, este estudo parte do pressuposto de que o perfil de formação de professores que atuam na Educação Infantil do Piauí é multifacetado e sugestivo de dificuldades para se atingir as finalidades previstas no Artigo 29 da LDB 9.394/96, mas ele só pode ser conhecido na medida em que se desvela, pela pesquisa, a realidade dos dados agregados publicados nas Bases de Dados Oficiais do INEP.

Esta Tese de doutoramento em Educação está estruturada da seguinte forma: inicialmente contém a introdução na qual apresenta uma visão geral deste trabalho, explicitando a justificativa, objetivos, síntese do percurso metodológico e algumas aproximações teóricas sobre o tema. Em seguida, o primeiro capítulo teórico intitulado Infância, criança e Educação Infantil no Brasil: caminhos trilhados, no qual traçamos a trajetória percorrida pela infância e pela criança no cenário brasileiro, passando pelos avanços e recuos da Educação Infantil no Brasil, pelas concepções de criança e de infância, pela socialização e obrigatoriedade da escola e pelo papel do município no cuidado e educação da criança pequena. O segundo capítulo teórico intitulado A formação do professor da Educação Infantil discute a especificidade da formação do profissional desse nível da educação, os modelos de formação inicial em debate, o curso Normal Magistério como *lócus* de formação de professores, o curso de Pedagogia e a formação inicial de professores, o Proinfantil, o Parfor, os caminhos percorridos pela formação continuada. O terceiro capítulo teórico intitulado Docência na Educação Infantil e seu reconhecimento social no qual se discute a docência como profissão, o desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil e os fazeres na Educação Infantil. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico seguido para realização deste estudo. Em seguida, trazemos o quinto capítulo onde é apresentada a análise dos dados e, por fim, a conclusão deste estudo, seguida das referências, dos anexos e dos apêndices.

1 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: caminhos trilhados

A reflexão acerca da infância e da criança nos convida a fazer uma revisão histórica das diferentes concepções de ambas a fim de compreendermos os caminhos percorridos na busca de sentido e significado para esses termos que, por muito tempo, se mantiveram no anonimato, pois, de acordo com a produção existente sobre a história da infância, o sentimento de infância como fase diferenciada da vida apareceu na Idade Moderna (ARIÈS, 1981), mas a preocupação com a criança veio manifestar-se somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo.

Do período colonial até chegar ao século XX, a infância brasileira foi secundarizada no âmbito das políticas públicas, pois foi somente nas últimas décadas desse mesmo século, graças às intensas lutas e mobilizações sociais, que outros cenários passaram a ser construídos principalmente em razão destes dois acontecimentos: a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Esses dois marcos legais trouxeram avanços significativos no entendimento do que seja infância. Garantias institucionais foram oferecidas à criança no sentido de que fosse assegurado, na prática social, o seu direito de ter um desenvolvimento integral garantido por meio dos processos educacionais e pedagógicos. Essa passagem da educação e cuidados da criança do âmbito familiar para o institucional trouxe inovações conceituais que repercutiram na agenda social, política e educacional brasileira, discussões que são tratadas neste capítulo inicial.

1.1 Da emergência da Infância e do lugar da criança no Brasil

O reconhecimento da infância e da criança brasileira deu-se através de um demorado processo que, de acordo com Kramer (2003), pode ser dividido em três períodos: o primeiro período inicia-se com o descobrimento do Brasil e estende-se até 1874, período em que, praticamente, não havia proteção jurídica e nem alternativas de atendimento. O que existia institucionalmente era a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os menores abandonados nas primeiras idades e a “Escola de Aprendizes Marinheiros”, para os abandonados maiores de 12 anos. Judicialmente, o Código Civil associava a ideia de “menor desvalido a de menor delinquente ou criminoso”, defendendo a repressão como forma corretiva (grifos da autora). Em termos preventivos, esse código se manteve silencioso. A única força regulatória que existia era o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos que cuidava das questões de bens relativas às adoções.

O segundo período vai de 1874 até 1889, caracterizado pela existência de projetos de iniciativa particular, muitas vezes não concretizados. Essas iniciativas partiram de higienistas, principalmente médicos, com o intuito de combater a elevada mortalidade infantil, porém não chegavam a atingir todas as crianças pelo caráter preconceituoso que carregavam ao tratar as crianças negras diferente das da elite. O Estado continuava omissivo em relação à infância e as únicas formas de proteção se restringiam aos asilos ou associações de amparo.

O terceiro período, que vai 1889 a 1930, foi qualificado pelo progresso nos campos da higiene infantil, médica e escolar. Nele foram aprovadas algumas leis e fundadas instituições, de iniciativa privada, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil que passou a desenvolver atividades no campo da prevenção e de promoção da infância e da maternidade. Através dele foi fundado, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, que um ano depois, mesmo sendo mantido por aquele instituto, passaria a ser reconhecido como de utilidade pública, assumindo diferentes tarefas voltadas para o atendimento e a proteção materno-infantil.

As primeiras iniciativas do poder público em relação à criança vieram por ocasião das comemorações do primeiro Centenário da Independência, em 1922, quando, através do Departamento da Criança no Brasil, foi organizado o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que tinha como objetivo tratar de assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, quanto das relações entre a família, a sociedade e o Estado, servindo, portanto, para sensibilizar o Estado quanto às suas responsabilidades frente à infância, que, embora começasse a olhar a criança, o fazia com uma aparente neutralidade.

Mas é no contexto social e político da emergência do projeto industrial brasileiro que a criança se torna um campo de intervenção social a partir da adoção de práticas que oscilavam entre a oferta de assistência social e medidas de controle jurídico da infância pobre, tendo como marco legal desse ordenamento o Código de Menores de 1927, a partir do qual a criança pobre começa a ser identificada como menor, rótulo que vai conduzir a política brasileira de proteção à infância até meados da década de 1980. De acordo com Nunes (2005, p. 74),

Ao mesmo tempo em que tornou visível a infância como uma área de competência jurídica própria, o Código também foi o marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinquentes e abandonados.

Assim, durante a vigência da política da minoridade, o reconhecimento social da infância transitava por duas vertentes: uma que atribuía a ideia da criança abandonada como vítima da família e da sociedade e outra que via o delinquente como uma ameaça à sociedade. Vistos como possibilidade de se integrarem à sociedade, as crianças abandonadas eram atendidas em instituições filantrópicas. Já os que se encontravam nos circuitos da criminalidade e da exclusão social ficavam sob a tutela do Estado, sendo submetidos à reclusão social. A institucionalização do atendimento à infância vai ampliando-se com a criação de uma aparelhagem diversificada e mantida pela iniciativa privada e pelo poder público que englobava jardins de infância, lactários, escolas maternais, policlínicas infantis, dentre outras.

Cria-se em 1940 o Departamento Nacional da Criança (DNC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, de cunho médico-higiênico, que deu ênfase a programas que fossem voltados para a proteção materno-infantil e destinados às crianças que tinham família, por compreender que as práticas higienistas teriam um efeito irradiador da criança para a família, a quem era atribuída a culpa pela situação da criança “como se suas condições objetivas de vida e suas rupturas internas fossem determinadas pela contemporaneidade e pelos problemas do mundo moderno, e não pela situação econômica e social do país” (KRAMER, 2003, p. 59).

Essa culpabilização da família cumpria uma dupla finalidade: de um lado servia para escamotear as desigualdades da sociedade brasileira; do outro, fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado que, ao regular as relações entre a criança e a pátria, introduziam os argumentos sobre a necessidade de formação de uma criança forte e saudável, necessária, portanto, para o modelo socioeconômico que estava emergindo.

Porém, se já havia por parte do Estado a visão de que o atendimento à criança pequena era importante, faltava-lhe clareza quanto a quem isso seria delegado, pois, se por um lado o governo reconhecia que a ele cabia o dever de fundar e manter os estabelecimentos, por outro afirmava a impossibilidade de fazer cumprir integralmente essa obrigação com recursos próprios, evidenciando assim a indispensável ajuda financeira de outras fontes. Esse quadro revela duas tendências em relação ao atendimento à criança pequena que ainda são muito atuais, apesar dos avanços obtidos, pois

O governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas

as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais. (KRAMER, 2003, p. 61).

É nesse contexto que surgem diversas instituições tanto no âmbito privado quanto público e contemplando diversas propostas de atendimento. Assim, encontramos iniciativas voltadas para a saúde da infância, ações voltadas ao menor abandonado, assistência à infância e educação pré-escolar.

Com relação à saúde da infância, além do já citado DNC, citamos o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) criado em 1972, cuja função era elaborar programas de assistência alimentar para a população escolar de estabelecimentos oficiais, gestantes, nutrizes, lactentes e população infantil até seis anos, assim como para a população de baixa renda familiar. Além do INAN, outro órgão destinado a cuidar da alimentação de alunos do 1º grau ao pré-escolar foi a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

No âmbito das ações voltadas ao menor abandonado, temos o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), criado em 1941 e ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e voltado ao atendimento de menores de 18 anos em situação de abandono e delinquência, cujo “marco definidor é a reclusão, o confinamento, a criminalização e a disciplinarização para o trabalho em ofícios de menor requisição intelectual” (NUNES, 2005, p. 77).

Com forte apelo ao patriotismo, o SAM tentava atuar de um modo em que, à medida que evitava a má influência do ambiente familiar, formava bons brasileiros, dispostos a servirem aos interesses da nação. Assim, muitos jovens, ao atingir a maioridade, eram encaminhados para as Forças Armadas. O SAM não conseguiu fazer cumprir sua finalidade de amparo social e foi extinto em 1964 dando lugar, no mesmo ano, à criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que herdou também seu patrimônio e suas atribuições. Constituiu-se num órgão normativo e supervisor que coordenava as diversas Fundações Estaduais de Bem-Estar ao Menor (FEBEM), estabelecendo as diretrizes gerais que por elas seriam executadas.

No campo da assistência, encontramos a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, cuja política assistencial era voltada para o atendimento da maternidade e da infância através da família, atuando em regime de colaboração com o poder público e as instituições privadas, constituindo-se como órgão consultivo do Estado. Encontramos, ainda, a criação das entidades que compõem o chamado Sistema S, quais sejam: o Serviço Nacional do Aprendizado Industrial (SENAI) criado em 1942 e o Serviço Social da Indústria (SESI), o

Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), criados em 1946, todos eles com o objetivo de qualificar o jovem como futura mão-de-obra. Portanto, a criança pobre tinha como perspectiva, quando se tornasse jovem, a preparação para o mundo do trabalho.

Ao se tratar da assistência à infância, é importante falarmos do papel que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) exerce junto aos países em que presta apoio e colaboração. Sua atuação consiste em motivar os governos dos países em desenvolvimento a promoverem programas de atendimento à infância que contem com a ajuda tanto da iniciativa privada quanto do setor público.

O UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 da CF/1988 e o ECA/90, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no semiárido brasileiro. Presente em praticamente todo o território nacional, seu trabalho impacta diretamente para melhorar a vida das crianças, dos adolescentes e de suas famílias.

No que tange à educação pré-escolar, citamos alguns marcos que foram relevantes para o futuro das políticas voltadas para a educação da primeira infância. Um deles foi a criação da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), que no Brasil se fez representar pelo Comitê Nacional Brasileiro da OMEP. Atualmente seu trabalho consiste, principalmente, em fazer despertar, quer seja nos que atuam em pré-escolas, quer seja nos que têm o poder de decisão, a consciência da necessidade de atendimento dessa faixa etária, pretendendo ainda chamar a atenção para o fato de que há uma relação entre a situação atual da criança e o nosso modelo econômico.

Como tentativa de organizar a educação da primeira infância no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), cuja função era realizar estudos e manter intercâmbio com outras agências, visando desenvolver um plano de educação pré-escolar. Sua ação tem caráter supletivo, fornecendo subsídios aos estados a título de sugestão. Portanto, não sendo um órgão normativo, tem se restringido a dinamizar os setores que tratam da criança em idade pré-escolar e de mobilizar as ações das secretarias estaduais de educação.

Como nos mostra essa trajetória, o atendimento à infância e à criança brasileira é constituído por uma rede de ações de diversos órgãos que ora se interrelacionam e outras vezes suas atividades se superpõem. Seus meandros envolvem diferentes áreas como a saúde,

a previdência e assistência social, a justiça e a educação, revelando que o processo de reconhecimento da infância se deu de forma gradual e paralelo à consolidação do projeto de modernidade, no início do século XX.

Mas o resultado disso tudo, segundo Rizzini (2006), foi o desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado através da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância que pouco contribuíram para o desenvolvimento da criança brasileira, servindo muito mais para reforçar o quadro de desigualdade social que sempre caracterizou o país, uma vez que alijou os pobres de um atendimento decente e de acesso a uma educação de qualidade, assim como do alcance da cidadania plena, como é evidenciado por Tozoni-Reis (2002, p. 3) ao afirmar que,

No Brasil, o atendimento educacional às crianças no início da República destinava-se às crianças da classe dominante. Aqui também a industrialização trouxe a exploração do trabalho das mulheres e das crianças, expandindo o número de instituições de atendimento às crianças pobres. Até então, essas instituições, que já existiam no Brasil Colônia, tinham caráter assistencialista e quase sempre eram destinadas ao atendimento de órfãos e desamparados. No início da industrialização já tínhamos uma oposição entre jardins-de-infância e escolas maternas ou creches, com diferentes abordagens quanto às funções dessas instituições: atendimento educacional para as crianças das classes dominantes – principalmente em estabelecimentos públicos – e atendimento assistencialista para as crianças pobres – em estabelecimentos públicos e privados, esses últimos geralmente no interior das fábricas.

As estatísticas da época davam conta de que a infância revelava-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para um país que deseja tornar-se uma nação culta, moderna e civilizada. Assim, o único caminho seria circunscrever o significado social da infância numa perspectiva de projeto que conduzisse o Brasil ao seu ideal de nação.

Partindo desse pressuposto, a criança passaria a ser considerada como um ser social que se constitui nas relações com os demais membros da sociedade e que não é, portanto, um ser isolado, mas que está inserido num contexto social, histórico, político e econômico.

Foi essa compreensão que inspirou as mentalidades brasileiras de maneira que tivemos, no final do século XX, momentos fecundos de debates sobre a infância e a criança que resultaram em marcos legais de suma importância para o delineamento das políticas públicas voltadas para esse segmento, em especial, a passagem da educação e do cuidado destinada à primeira infância para o sistema educacional passando, assim, a Educação Infantil a fazer parte da Educação Básica, tema sobre o qual abordaremos a seguir.

1.2 A Educação Infantil no Brasil: entre avanços e recuos

A história da Educação Infantil no Brasil, guardadas as características que lhe são próprias, revela que, até meados do século XIX, praticamente não existia o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou pré-escolas. O que se via nesse período eram algumas iniciativas isoladas de proteção à infância, materializada através de algumas entidades de amparo.

Com a Abolição da Escravatura, a preocupação recaía sobre o destino dos filhos dos escravos, que agora libertos, não assumiriam a mesma condição de seus pais, o que contribuiu também para uma acentuada migração para a zona urbana das grandes cidades. Assim, surgem as instituições de atendimento às crianças pobres, como os asilos e internatos. Essas primeiras iniciativas tiveram um caráter higienista e tinham à frente médicos e damas beneficentes. Suas ações visavam combater as altas taxas de mortalidade infantil que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos resultantes da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães, atribuindo assim às famílias a culpa pela situação de seus filhos.

Havia também as Rodas dos Expostos⁸, instituições que tiveram suas origens na Idade Média e na Itália. Segundo Freitas (2003, p. 56) “elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia”. No Brasil, a Roda dos Expostos foi uma das instituições de mais longa vida. Quase por um século e meio ela foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o país. O sistema de rodas de expostos foi um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casa de família, como era o costume, na falta de outra opção. Para ilustrar a dimensão do problema das elevadas taxas de ilegitimidade, o autor em referência diz que em Salvador, Bahia, na virada do século XVIII, 81,3% das crianças livres mulatas e 86,3% das negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33,0% das brancas.

⁸ O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor, furtivamente, retirava-se do local, sem ser identificado. (FREITAS, 2003, p. 57).

Tratava-se, portanto, de uma instituição com assistência caritativa; era, pois, missionária. Ao acolher a criança abandonada a primeira preocupação do sistema era de providenciar o batismo. Sua extinção se deu em meados do século XIX, seguindo os rumos da Europa liberal que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência. Desse modo, essa instituição passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. No Brasil, o movimento pela sua extinção partiu, inicialmente, dos médicos higienistas, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas de expostos e alegavam que vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado. Mas, não só por isso. Na verdade, o movimento pela extinção inseriu-se também na onda pela melhoria da raça humana levantada com base nas teorias evolucionistas pelos eugenistas. O movimento pela extinção contou com a adesão de juristas que começavam a pensar em novas leis para “proteger a criança abandonada e para corrigir a questão social que começava a perturbar a sociedade: a da adolescência infratora. Por sua vez os homens de letras apontavam em romances sociais a imoralidade da roda” (FREITAS, 2003, p. 68).

Mas o cenário político que começava a se desenhar no final do século XIX apontava para a construção de um projeto social de nação moderna que, inspirada no ideário liberal, delineava outro modelo de atendimento à criança. Assim, embalada pela influência americana e europeia, chega ao Brasil a ideia de jardim-de-infância acompanhada de algumas controvérsias que alimentavam o debate político da época. Havia por parte dos políticos e educadores da época desconhecimento dos objetivos da pré-escola e de suas funções educativas e, por essa razão, acabavam associando todas as instituições infantis a casas assistenciais de cunho religioso. Eram, portanto, instituições de caridade para os meninos e meninas desvalidas. Havia, no entanto, aqueles que, sob a influência do escolanovismo⁹, o defendia por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. O cerne da polêmica girava, então, em torno do argumento de que “se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público” (OLIVEIRA, 2002, p. 93). Segundo essa autora, em parte, esse aspecto viria logo a se confirmar na medida em que os jardins-de-infância públicos, seguidores de uma proposta pedagógica inspirada em Froebel¹⁰, atendiam crianças só que dos extratos sociais mais

⁹ Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram os escritores Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey. (GADOTTI, 1996).

¹⁰O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Foi o criador dos jardins-de-infância e defendia um ensino sem obrigações

afortunados. Assim, aos pobres foram destinados os asilos e internatos, mantendo o caráter assistencialista e uma educação compensatória; e para os ricos, os jardins-de-infância dentro de uma proposta de escolarização.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001), não se pode negar que a educação, caracterizada como assistencialista, apresentava como características um atendimento de baixa qualidade e era diferente daquela ligada aos ideais iluministas. As instituições eram defendidas como forma de isolar as crianças de meios que podiam contaminá-las, a separação das crianças ocorria por sexo, idade e grau de moralidade, utilizava a guarda como elemento ativo e caracterizava-se como uma educação mais moral do que intelectual. Essa concepção só se modificou a partir da promulgação da Carta Magna de 1988.

Os jardins de infância receberam esse nome para se fazer uma comparação com o crescimento da planta. Assim, atribuía-se à jardineira, ou seja, à professora de Educação Infantil, e aos esforços conjuntos da escola e da família o desenvolvimento integral da criança utilizando-se principalmente dos jogos. O currículo dessas instituições contemplava atividades de formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, etc. Tratava-se, portanto, de instituições com caráter educativo que se distinguiam dos asilos, das casas de guarda ou orfanatos que visavam a guarda e proteção da criança carente. Portanto, o público alvo dos jardins de infância não era a criança pobre, mas as mais abastadas (KISHIMOTO, 1988).

O limiar da proclamação da República inseria o Brasil em um cenário de renovação ideológica que traria modificações também no tocante às questões sociais. Esse novo contexto inaugura algumas iniciativas no âmbito privado e público. Assim, em 1899, por iniciativa de particulares, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), a partir do qual foi criado, em 1919, o Departamento da Criança, de iniciativa governamental e resultante da preocupação com a saúde pública, servindo também para suscitar a ideia de assistência científica à infância. Mas, além dessas instituições, surgiu uma série de escolas infantis e jardins-de-infância em todo o país. Contudo, o grande investimento da época concentrava-se no ensino primário, fato que vamos ver repetindo-se por longas datas até os dias atuais.

O início do século XX trouxe mudanças significativas à medida que o processo de industrialização e urbanização se acelerava, afetando também o modo de vida das famílias brasileiras. Foi nesse novo cenário que a mulher começou a ser inserida no mercado de

porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>>. Acesso em 05 fev. 2015.

trabalho e a deparar-se com o problema do cuidado dos filhos, fato que foi inicialmente ignorado pelos donos do capital, restando às mães-trabalhadoras encontrar suas próprias soluções. Somente com as pressões do movimento operário é que começam surgir as primeiras creches e escolas maternas para os filhos de operárias. Mas, se esse fato serviu para reconhecer esse movimento como algo vantajoso por contribuir para o aumento da produtividade da mãe-trabalhadora, permanecia ainda uma concepção de mulher dissociada do mundo do trabalho. Nesse sentido, Oliveira, (2002, p. 97) corrobora ao afirmar que

[...] tanto o discurso dos patrões como do próprio movimento operário enaltecia um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala. Não se considerava que a inserção contraditória da mulher no mercado de trabalho era própria da forma de implantação do capitalismo no país, agravada ainda pelo patriarcalismo da cultura brasileira.

Como vemos, não havia consensos quanto à necessidade de creches, não sendo, portanto, algo defendido de forma generalizada. Por isso, eram muito comuns os conflitos que traziam à tona a questão sobre a responsabilização da educação da primeira infância, atribuindo esta como responsabilidade primeira da mãe. Mas, apesar das controvérsias em torno da constituição das creches, elas foram afirmando-se na medida que foram tornando-se espaços de conciliação entre o papel materno e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Nessa perspectiva, é como afirma Kuhlmann Jr. (2001, p. 88):

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar.

Mas, foi a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, que favoreceu novos contornos para a educação da criança pequena, surgindo assim as primeiras regulamentações para o atendimento em escolas maternas e jardins-de-infância.

Entretanto, a renovação do nosso pensamento educacional manifestada pelo Movimento da Escola Nova resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que criou outras expectativas ao defender a educação pré-escolar como a base do sistema educacional. Ocorre que esses debates acabaram direcionando-se muito mais para os jardins-de-infância, que atendiam a crianças oriundas de condições sociais prestigiadas, do que para as dos grupos populares, contrariando assim os preceitos escolanovistas.

Em termos práticos, o que se evidenciou, do início do século XX até os anos de 1950, foi que “as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas” (OLIVEIRA, 2002, p. 100), mostrando assim a omissão do Estado quanto à responsabilização por esse segmento. Essa autora acrescenta que somente a partir da segunda metade do século XX é que mudanças importantes ocorreram através de alguns marcos legais como a LDB 4.024/61 que apontava para a perspectiva de inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino, aspecto reafirmado pela Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus ao instituir os jardins-de-infância, as escolas maternas ou instituições equivalentes.

Assim, a primeira infância conseguia um tímido espaço na legislação brasileira, muito embora na prática esse atendimento continuasse vinculado às ações sociais, religiosas ou iniciativas privadas, sem grandes vínculos e responsabilidades do Estado. Ou seja, na prática, a educação da criança pequena continuava fora dos compromissos do Estado, sendo assim, transferida para outros segmentos. O fato é que somente a partir da LDB 9.394/96 é que passamos a ter efetivamente a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro.

Mas, o novo contexto que se formava como consequência do acelerado processo de modernização da sociedade brasileira caracterizado, principalmente, pela absorção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e a redução dos espaços livres para as crianças brincarem, serviu de pano de fundo para que diversos segmentos sociais defendessem a necessidade de creches e pré-escolas. Além disso, as teorias americanas e europeias, elaboradas na década de 70 do século passado, sustentavam que a privação cultural a que eram submetidas as crianças pobres seria a maior causa de seu próprio fracasso.

De acordo com Kramer (2003, p. 32, grifos da autora), a abordagem da privação cultural se apoia na ideia:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais.

Nessa direção, a pré-escola seria o instrumento para a superação das condições sociais a que estavam sujeitas as crianças, sem, contudo, alterar as estruturas sociais que lhes

davam sustentação, como se os problemas de ordem econômica não tivessem nenhuma ligação com as relações de produção, características típicas de um Estado idealista e liberal. Assim, a política da compensação das carências através da educação foi a estratégia adotada “sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais” (OLIVEIRA, 2002, p. 109), apelando principalmente para o preparo da alfabetização, sem se desvencilhar das práticas assistencialistas. Ou seja, manter a aparência de escolarização na essência do assistencialismo, o que, parafraseando Kramer (2003), podemos dizer: manter a “arte do disfarce”.

Esse foi o modelo que influenciou as políticas para a Educação Infantil por muito tempo. Mas, a entrada também da mulher de classe média no mercado de trabalho fez crescer significativamente a demanda por creches e pré-escolas, principalmente da rede privada, que passou a imprimir outra concepção de atendimento à criança, a qual consistia na defesa de um padrão educativo voltado para seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ou seja, um atendimento voltado para a escolarização como forma de garantir o aprimoramento cultural dessas camadas sociais. Um aspecto importante que contribuiu para essa compreensão foram os estudos médicos e psicológicos ao apontarem as possibilidades de o desenvolvimento infantil iniciar-se desde o nascimento da criança, dando destaque à criatividade e à sociabilidade como elementos fundamentais para esse desenvolvimento.

Porém, isso contribuiu não só para o crescimento do número de creches e jardins-de-infância no Brasil, mas também para modificar as representações sobre a Educação Infantil, fazendo suscitar modelos distintos, pois

Enquanto os discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho, nos parques que atendiam aos filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Ou seja, aos pobres ,tendo a proteção e guarda como pano de fundo, oferecia-se atendimento de cunho assistencialista, já aos economicamente mais favorecidos, inspirados nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, oferecia-se a escolarização com vistas à aprendizagem. Corroborando essa assertiva, Yazlle (2005, p. 214, grifo da autora) nos dá a seguinte contribuição:

[...] o conhecimento psicológico deu suporte para a educação das camadas médias e altas da população, por meio de jardins-de-infância e pré-escolas cientificamente planejadas, contribuindo ao seu modo, para a construção do “homem moderno”

como queria o movimento escolanovista, por outro lado, no que se refere ao atendimento à infância socialmente desprivilegiada, essa mesma psicologia – em conjunto com outras ciências, como a sociologia e a antropologia – deu suporte para a estigmatização dessa população, a partir da definição dos padrões de normalidade, destinando a essas crianças a assistência e a proteção, oferecidas pelos asilos e pelas creches filantrópicas.

A dicotomia assistencialismo *versus* educacional polarizou os debates em torno da Educação Infantil até a segunda metade dos anos 70 do século passado. A partir de então, várias decisões foram tomadas como, por exemplo, a criação da COEPRE e do Projeto Casulo¹¹. Além do mais, o contexto econômico e político da década que se aproximava apontava para o processo de reabertura política, no qual os movimentos operários e feministas tiveram um papel importante na luta pela redemocratização do país, o que desencadeou uma tomada de consciência por parte das mães que não aceitavam mais o paternalismo nem estatal, nem empresarial e passaram a exigir a creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado. O resultado dessa intensa mobilização foi o aumento do número de creches sob a responsabilidade direta da administração e a elevação significativa do número de creches particulares conveniadas com o governo das três esferas – municipal, estadual e federal.

Esse avanço, contudo, não foi suficiente para atender a demanda infantil e esse fato serviu para pressionar o poder público por outras formas de atendimento à criança pequena. É nesse contexto, pois, que surgem as creches domiciliares, que eram estruturas de baixo custo, utilizando recursos comunitários, assim como as creches comunitárias, mantidas às vezes pelos próprios usuários quando se referia à classe média, e às vezes com ajuda de recursos públicos quando se tratava de famílias pobres.

O restabelecimento da democracia no Brasil fez com que novas políticas para as creches fossem incluídas no Plano de Desenvolvimento Nacional (PND) elaborado em 1986, a partir do qual se admitiu a ideia de que a creche não dizia respeito somente à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. Assim, no final da década de 80 do século passado, a educação da primeira infância definitivamente ganhou notabilidade com a promulgação da CF/1988 que reconheceu a criança como sujeito de direitos, assegurando no seu artigo 208, parágrafo 4º, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Mas, a fecundidade dos debates da década de 90, do mesmo século, propiciou um conjunto de marcos legais que deram um outro significado ao tratamento da infância e da

¹¹ Implantado em 1977, pela LBA, o Projeto Casulo visava proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, para que pudessem elevar a renda familiar.

criança brasileira. A exemplo disso, tivemos a aprovação do ECA e da LDB 9.394/96 que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, passando desde então a integrar o sistema de ensino brasileiro. Esse conjunto de leis foi resultado de intensa mobilização nacional que aglutinou diversos segmentos sociais organizados em entidades de pesquisa, de representação de trabalhadores, grupos de mulheres e outros grupos do movimento social comprometidos com a defesa dos direitos das crianças e representou um grande avanço no tratamento da infância brasileira, pois finalmente a criança encontrava o seu lugar na lei.

No âmbito educacional, além da LDB 9.394/96, tivemos ainda a aprovação do PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que instituiu as diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira. Especificamente no que tange à Educação Infantil, tivemos a publicação de importantes documentos de orientação para essa etapa da Educação Básica. O primeiro desses documentos foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, editado em três volumes, que se constitui apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico. Em seguida, foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999, que foram revisadas em 2009, as quais têm caráter mandatário para todos os sistemas municipais e estaduais de educação. E ainda foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI) em 2000, que deliberam sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre os vários aspectos que afetam a qualidade do atendimento.

Além desses marcos legais, outros fatos têm marcado a história mais recente da Educação Infantil. De acordo com Didonet (2008), a atuação de organizações sociais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tem sido pioneira na defesa da educação pré-escolar. Cita também a ação do Movimento FUNDEB pra Valer e a Rede Nacional Primeira Infância, além de destacar os congressos, seminários, fóruns e encontros que têm contribuído enormemente na disseminação de ideias, sem esquecer-se de mencionar a evolução da produção acadêmica sobre Educação Infantil.

Esses diálogos mantidos no plano civil e a produção literária têm dado valiosa contribuição para elucidar como foi se constituindo a educação da primeira infância no Brasil. Suas análises mostram que as formas de atendimento em diferentes contextos sociopolíticos revelam uma trajetória repleta de contradições e impasses, e de concepções e projetos antagônicos.

No que concerne aos registros sobre as práticas e concepções que constam das publicações e documentos oficiais em diferentes épocas, mostram uma história conturbada, repleta de embates entre concepções ideológicas distintas. Isso faz revelar que a história da Educação Infantil, como resultante de uma prática social humana, é marcada por disputas, consensos e rupturas ideológicas de diferentes grupos e interesses, como nos mostra Kramer (2003, p. 54-55), na seguinte passagem, ao tratar da relação entre criança e Estado.

Por um lado, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse um criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis).

Por outro lado, o Estado que se tinha visto engrandecer era uma entidade apresentada como se estivesse ligada aos interesses de uma classe social, e como se pudesse superar conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que a acompanham. Um Estado liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento.

Isso mostra que é preciso que a multiplicidade de experiências e possibilidades no campo da Educação Infantil seja considerada e respeitada a partir da diversidade cultural e regional do país, considerando seus atores não como conceitos abstratos, mas como experiência concreta da realidade onde se dá sua inserção social. Contudo, é necessário que não se confunda diversidade com diferenças, pois muitas vezes em nome de um suposto respeito à cultura das camadas populares, implantam-se políticas que em nada contribuem para a elevação do seu *status* social, mas a manutenção de uma sociedade discriminatória e excludente.

Diante do exposto, destacamos que o profissional da Educação Infantil deve ter compreensão do trajeto histórico dessa etapa da educação e de como as funções que ela assume estão relacionadas aos interesses de grupos hegemônicos. Daí porque julgamos importante mostrar esse percurso que revela as divergências entre o discurso e a realidade, mas que, ainda que entre avanços e recuos, a concepção de infância e de criança foi ganhando outros contornos que foram fundamentais para ressignificar o seu lugar no cenário educacional como discutiremos no tópico a seguir.

1.3 Infância e criança: concepções

O reconhecimento constitucional da criança como sujeito de direitos implicou a revisão de concepções acerca de duas noções básicas para as mudanças que se pretendiam no

âmbito do atendimento educacional à criança da tenra idade. Tratam-se dos conceitos de criança e políticas públicas. O processo histórico anteriormente descrito foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Partindo desse pressuposto, é que Nunes, Corsino e Didonet (2011) postulam que a criança não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, muito menos como uma mente sem corpo ou, ainda, como uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. Nesse sentido o argumento é, pois, pela coerência das ações de Educação Infantil de modo que elas sejam capazes de respeitar a unidade da criança, ou seja, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Foi essa concepção de criança que inspirou a definição dada pelas DCNEI, revisadas pela Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, a qual define criança como sendo um

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).

Portanto, ao conceber a criança a partir dessa nova ótica, as diretrizes manifestam a importância que esta possui na centralidade do planejamento curricular, portanto na centralidade do processo educativo, entendido como múltiplas formas de expressão que as emancipem como sujeitos críticos frente às dificuldades, limitações e possibilidades cotidianas. Ou seja, conceber a escola como um espaço que dá às crianças a oportunidade de opinar e de crescer em ambientes institucionais que primem pela autonomia e democracia dando-lhes condições básicas para o exercício da cidadania, que vai para além da aquisição de conhecimentos e de partilha de experiências. Isso implica pensar a escola também como espaço que possibilita a criança reinventar seu mundo. Para tanto, se faz necessário políticas públicas educacionais bem elaboradas que façam valer o reconhecimento constitucional da criança como sujeito de direito.

Sobre as políticas públicas convém observar que foi nas últimas décadas do século XX que se registrou o ressurgimento da importância do campo de conhecimento das políticas públicas, bem como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. De acordo com Souza (2007, p. 65, grifo nosso), vários fatores contribuíram para a maior visibilidade dessa área em países como o Brasil.

O **primeiro** foi a adoção de políticas restritivas de gastos que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial dos em desenvolvimento. O **segundo**

fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas^[12] do pós-guerra passando a condicionar suas políticas públicas ao cumprimento do ajuste fiscal e do equilíbrio orçamentário entre receitas e despesas, restringindo, de certa forma, a intervenção do Estado na economia e transformando as políticas sociais de universais em focalizadas. O **terceiro** fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar, minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

A junção desses fatores fez com que a função que o Estado desempenha na sociedade sofresse transformações, pois na medida em que ocorria o aprofundamento e a expansão da democracia as responsabilidades do Estado se diversificavam. Diante disso foi se tornando fato comum afirmar-se que sua função é promover o bem estar da sociedade por meio de um conjunto de ações em diferentes áreas como saúde, educação, meio ambiente, dentre outras, as quais se materializam através de políticas públicas. Em breves palavras, conceituamos políticas públicas como o Estado em ação. No entanto, Souza (2007) assevera que não existe uma única nem tampouco uma melhor definição sobre o que seja política pública e para ilustrar isso ela traz definições de alguns autores e assim comenta que

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lyn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. (SOUZA, 2007, p. 68).

Mesmo reconhecendo a polissemia dos termos, Souza (2007, p. 69, grifo da autora) resume política pública como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar ‘o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

¹²O keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego. Algumas de suas características: - Defesa da intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar; defesa de ações políticas voltadas para o protecionismo econômico; contra o liberalismo econômico. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Escola_keynesiana>. Acesso em: 15 fev. 2015.

As considerações feitas acerca das questões conceituais foram importantes para fazermos nossa escolha que recaiu sobre Boneti (2007, p. 74) o qual diz que “entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. A escolha se justifica pelo fato de encontrarmos nessa definição uma explicação que conjuga os pressupostos das abordagens multicêntricas no que tange aos protagonistas no estabelecimento de tais políticas, ou seja, ao nível de participação dos atores estatais na concepção e implementação de políticas públicas.

Existem diversas abordagens para o conceito de políticas públicas. No que se refere ao nível de participação dos atores estatais na concepção e implementação de tais políticas, segundo Secchi (2010), podemos falar em duas abordagens: a estatista ou a multicêntrica. A primeira defende a exclusividade dos atores estatais na formulação e implementação de políticas públicas. Para essa abordagem, o que determina se uma política é pública ou não é a figura jurídica do ator que formula. Ou seja, só são consideradas como políticas públicas as ações e decisões do Estado. Já a segunda, considera que as políticas públicas não são prerrogativas exclusivas do Estado, pois outros atores como organizações não governamentais, entidades paraestatais e mesmo empresas privadas são vistas como entidades capazes de formular e implementar as políticas públicas. Para esta abordagem o que define se uma política é pública ou não é o tipo de problema a ser enfrentado. Caso se trate de um problema que atinja a coletividade, ou seja, um problema público, as ações desenvolvidas e executadas por estes atores são consideradas também como políticas públicas (SECCHI, 2010).

Assim como existem diversas abordagens para o conceito de políticas públicas, também existem diversas tipologias para classificá-las. Antes, porém, devemos esclarecer que uma tipologia é “um esquema interpretativo de análise baseado em categorias e variáveis analíticas. Como as tipologias são classificações que enfatizam determinados aspectos em detrimento de outros, elas possuem uma limitação importante de tornar simplificada demais a análise dos fenômenos” (SOBRINHO, 2014, p. 27), ajudando, por outro lado, a manter o foco sobre os elementos essenciais que estão sendo investigados. Para Sousa (2007), uma das tipologias mais conhecidas de políticas públicas é aquela proposta por Theodor Lowi (1964, 1972) que as divide em quatro categorias: regulatórias, distributivas, redistributivas e constitutivas e é com base nelas que procuraremos situar as políticas de formação de professores para a Educação Infantil discutidas neste trabalho.

Segundo Souza (2007, p. 73), as principais características de cada uma delas são:

- a) políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo;
- b) políticas regulatórias, mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse;
- c) políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e a curto prazo para certos grupos sociais e ganhos incertos e futuro para outros. São, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento;
- d) políticas constitutivas, que lidam com procedimentos.

Contribuindo com a discussão conceitual sobre políticas públicas Esping-Andersen (1993, *apud* NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 38) ressalta que as políticas públicas de Estado se desenvolveram de acordo com três possibilidades: a universalista, fortemente calcada na intervenção do Estado; a corporativista, em que a cidadania social é estruturada segundo as contribuições que cada setor proporcionaria ao Estado e a residualista na qual o Estado atende apenas os menos favorecidos enquanto o mercado supre serviços para os que possam pagar por eles.

No Brasil, nas últimas décadas, as políticas públicas estabeleceram-se em torno das universalistas voltadas para toda a população com vistas a garantir direito de todos e das residualistas voltadas para determinada parcela da população a fim de garantir um direito que está sendo lesado ou impedido.

Assim, esses dois conceitos - o de criança e o de políticas públicas - foram fundamentais para situar a Educação Infantil no âmbito da política educacional a partir do argumento de que a educação é um direito universal de toda criança a partir do seu nascimento e que ela tem por objetivo a formação harmônica da mesma integrando os aspectos físico, social e emocional. Essa argumentação serviu de pano de fundo para a defesa de estabelecimentos específicos - a escola - para que o direito universal à educação do nascimento aos 6 anos de idade (hoje, 5 anos) fosse garantido nesse tipo de espaço. Portanto, não caberia mais a vinculação da Educação Infantil à Assistência Social que se volta ao atendimento de situações especiais, por exemplo, de crianças abandonadas, vítimas de violência doméstica, privadas da convivência familiar, e outras situações de vulnerabilidade, embora como já se assinalou em determinadas situações na educação da criança pequena se faz necessária a presença de ações de cunho assistencial.

Ao se transferir para o setor educacional o atendimento da criança de 0 a 5 anos ficou evidenciado que não haveria mais separação entre creche, como um segmento da assistência, e a pré-escola, como da educação. Assim, os discursos de que as secretarias de Assistência Social poderiam sentir perdas de poder e de recursos orçamentários com a transferência das

creches para a educação e os discursos de que a rede municipal de ensino não estaria preparada para realizar todas as atividades envolvidas no cuidado das crianças, que inclui não apenas a atenção em uma creche mas também a relação com suas famílias, as questões afetivas de relacionamento entre criança e família e a violência doméstica, não surtiram efeitos. O que prevaleceu foi o entendimento de que era preciso evitar rupturas na trajetória educacional da primeira infância, garantindo estabelecimentos que atendam as crianças da tenra idade no mesmo espaço, com as divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias para que creche e pré-escola fossem deixando de existir como unidades separadas e as crianças não fossem mais segregadas.

Desse modo, as DCNEI dão a seguinte definição de Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao ser dada tal definição para essa etapa da Educação Básica ficou reiterado que o processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, no Brasil, situa-se no âmbito de uma política educacional em que educação e cuidado tornam-se indissociáveis, que rompe com a ideia de atendimento assistencialista, que se institui como direito público subjetivo do cidadão desde o nascimento responsabilizando, portanto, o Estado pela obrigatoriedade de oferta, complementando a ação da família e da comunidade.

As mudanças ocorridas demonstram que estamos diante de um novo paradigma acerca da criança, da infância e da Educação Infantil, fazendo emergir novas concepções sobre essa tríade. O princípio orientador de tais mudanças é o fato de a criança ser sujeito de direitos e como tal, independentemente de qualquer circunstância, fazer jus a uma educação que seja capaz de promover o desenvolvimento integral, ampliando o seu universo cultural e sua participação no mundo social e natural e que favoreça a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o seu bem-estar físico, emocional e afetivo, entre outros.

No entanto, isso só se torna possível na medida em que se ofereça às crianças um cotidiano planejado e organizado de acordo com seus interesses e necessidades, com equipamentos suficientes e adequados e docentes qualificados para a função que exercem, ou seja, que se assegure que a incorporação das creches e pré-escolas ao sistema de ensino não

prescinda da qualidade da oferta dos serviços educacionais oferecidos à população. Assim, o fato de a Educação Infantil ter se tornado parte integrante dos sistemas de ensino trouxe consigo a necessidade de que fossem elaboradas ou revisadas as propostas curriculares municipais, condição indispensável para subsidiar creches e pré-escolas na elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), tarefa essa que poderia se constituir em dificuldades em razão das limitações do corpo técnico das secretarias.

Ademais, a escola de Educação Infantil ao instituir seu PPP precisaria atentar-se para duas definições importantes trazidas pelas DCNEI, quais sejam: a definição de currículo e de proposta pedagógica. Assim, esse documento afirma que currículo é um “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).

Em decorrência da conotação que o termo currículo carrega por estar geralmente associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio nos quais ele se materializa na ideia de disciplinas e de matérias escolares, embora esses dois níveis de ensino também tenham passado por reformulações, as DCNEI preferem usar a expressão “projeto pedagógico” para referir-se à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Para tanto, partem do princípio de que ele - o projeto pedagógico - é o plano orientador das ações da escola definindo não só o que se pretende para a educação e cuidado das crianças, mas também funcionando como um instrumento político na medida em que amplia e possibilita aprendizagens em cada momento histórico.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 4) afirma que

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Essa visão de criança nos coloca, portanto, diante do desafio de que na efetivação da proposta curricular é preciso transcender a prática pedagógica centrada no professor para dar

lugar à sensibilidade como via de aproximação real deste para com a criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. Por isso mesmo as DCNEI defendem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Portanto, é preciso superar a visão equivocada de que a proposta curricular existe apenas para dar cumprimento a uma exigência legal, aos aspectos burocráticos da educação para passar a percebê-la como um instrumento fundamental para a construção da identidade da Educação Infantil.

Pensar a proposta curricular de creches e da pré-escolas implica definir o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, como administrá-la, contextualizá-la do ponto de vista histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico. Trata ainda das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias. Implica também pensar os modos de planejar e implementar o currículo: se orientado para a resolução de problemas, se pensado para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais ou domésticas. A proposta curricular na Educação Infantil deve, portanto, incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes.

A construção da proposta curricular, portanto, torna-se hoje documento indispensável para a sistematização do trabalho escolar na educação e no cuidado de crianças pequenas oferecendo-lhes mecanismos intencionais de aprendizagem e de socialização de modo a integrá-las ao mundo que as cerca, haja vista que hoje a escola é obrigatória para parte desse segmento da educação brasileira. Daí porque convém discutir a institucionalização da escola, a socialização como uma de suas principais funções e a obrigatoriedade do ensino, temas sobre os quais discorrer-se-á na sessão seguinte.

1.3.1 Escola, socialização e obrigatoriedade: algumas relações

Embora seres biologicamente sociais, os seres humanos não nascem sabendo se relacionar uns com os outros, ou seja, não nascem membros de uma determinada sociedade, mas com predisposição para a sociabilidade que é a capacidade natural da espécie humana para viver em sociedade. Essa sociabilidade é desenvolvida pelo processo de socialização. Mas, o que é socialização? Para responder a tal pergunta, entendemos ser necessário falar de suas origens e trajetórias até tornar-se um conceito apropriado por diversos setores da sociedade.

O conceito de socialização é extremamente complexo e varia segundo as correntes da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia, indo de concepções mais deterministas como o funcionalismo, o behaviorismo e o estruturalismo a abordagens mais abertas e dialéticas como o interacionismo simbólico e o construtivismo. Mas, embora esse conceito transite por diferentes áreas, foi na Sociologia que ele ganhou maior notabilidade haja vista que ele surgiu imbricado em teorias de reprodução e manutenção da ordem social - um incorporar de padrões de valores, normas de conduta moral com relação aos outros e a si mesmo -, com suas bases em concepções durkheimianas as quais defendem que o indivíduo socializado é o produto das influências múltiplas da sociedade, e o objetivo da socialização é a manutenção do consenso que torna possível a vida social.

Para Durkheim (1978, p. 17), “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social”. Ela consiste, portanto, na socialização metódica das novas gerações. Assim, a função da educação é perpetuar e reforçar a integração social por meio da formação do ser social concebido como “[...] sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade (ser individual), mas o grupo ou os diferentes grupos de que participamos” (DURKHEIM, 1978, p.18).

A socialização, na concepção durkheimiana, é compreendida, portanto, como um processo de desenvolvimento da consciência coletiva no jovem indivíduo, com vistas ao consenso (coesão social), entendido como uma comunidade de ideias, crenças religiosas, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas, normas e regras aceitas por todos os membros da sociedade. Ou seja, a construção de uma moral coletiva, condição fundamental para a manutenção da sociedade da forma como ela é. Trata-se, portanto, de uma concepção determinista da relação indivíduo/sociedade, por isso mesmo ela faz parte das teorias clássicas de socialização das quais o autor referenciado é seu maior representante.

O conceito de socialização tem, portanto, suas origens no pensamento de Émile Durkheim (1858-1917), já que ele foi o primeiro a buscar “tecer os fios da infância aos fios da escola” (QUINTEIRO, 2002, p.147), com o objetivo de moralizar e disciplinar a criança sob o argumento de que

Além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com **a mais extraordinária rapidez**. Seu humor não tem nada de fixo: a **cólera** nasce e aquietar-se com a mesma instantaneidade; as **lágrimas** sucedem-se ao **riso**, a **simpatia** ao **ódio**, ou inversamente, sem razão objetiva ou [...] sob a influência da circunstância mais tênue. (DURKHEIM, 1984, p.110, *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 148, grifos nossos).

Se a criança era possuidora dessas características, se fazia necessário, portanto, pensar formas de controlá-la, de conter seus humores variados. Assim, para que as novas gerações pudessem se desenvolver dentro dos princípios da moralidade e se adequassem às regras do jogo social, político e econômico era preciso inscrever na subjetividade da criança os três elementos fundamentais da moralidade, quais sejam: “o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida)” (DURKHEIM, 1984, p.110, *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 148).

Esses três elementos constituem a base da educação moral na escola, essencialmente na educação da segunda infância considerada por Durkheim a fase crítica da formação do caráter moral do indivíduo. A atenção com essa fase da vida que se inicia aos sete anos de idade dava-se pelo fato de coincidir com o momento que a criança ingressava na escola. Era, portanto, a ideia do dever (espírito de disciplina), do bem (espírito de abnegação/adesão ao grupo) e da autonomia que davam sentido à doutrina pedagógica durkheimiana (WEISS, 2010).

Sendo a socialização condição primeira para nos tornarmos seres sociáveis, ela por sua vez poderia ocorrer por duas vias, chamadas por Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann de socialização primária e socialização secundária. No entanto, segundo Setton (2005), é importante ressaltar que, de maneira informal, Durkheim já havia feito a distinção entre as funções das instituições família e escola no processo de socialização. Enquanto a primeira era voltada a ensinamentos de caráter privado e doméstico, a segunda surge como complementar aquela como instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público.

Assim, para Berger e Luckmann (2006), a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. É ela que cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros, do particular para o geral, ou seja, a criança passa a compreender atitudes individuais como sendo da sociedade, de outros. É a compreensão da universalidade do gesto que possibilitará à criança incorporar em si todos os diferentes papéis e atitudes interiorizadas. Por sua vez, a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores – a escola, o trabalho, a igreja, etc. - do mundo objetivo de sua sociedade. Ela pressupõe um conhecimento anterior do indivíduo, uma personalidade formada anteriormente pela socialização primária, assim como necessidades

técnicas diferenciadas conforme o conteúdo a ser aprendido se efetiva fora da esfera familiar, no contato dos sujeitos com outros membros da sociedade e/ou instituições, como associações religiosas, profissionais, sindicatos e exército, etc.

Sintetizando o pensamento desses dois autores acerca dos conceitos de socialização primária e secundária por eles defendidos, Abrantes (2011, p. 124) diz que a primeira resulta de um processo

Carregado de emoções e orientado pelo desenvolvimento da linguagem, sendo a experiência (objetiva e subjetiva) incorporada como “a” realidade. Termina quando o ascendente do “outro significativo” é substituído pela figura do “outro generalizado” (a sociedade), permitindo ao indivíduo envolver-se de forma autônoma em interações com desconhecidos. Já a [segunda] é um processo mais racional, voluntário e circunscrito de interiorização de “submundos institucionais”, sobretudo, no âmbito da divisão social do trabalho. Nas sociedades modernas, esta tende a ocorrer dentro de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais.

Observamos assim que o que essas definições guardam em comum é o fato de a socialização ser um processo de relações humanas. Reconhecemos também o peso que tem a socialização primária haja vista que as primeiras interações que se constroem entre a criança e o outro ocorrem no círculo familiar, ligando a criança à sua família, sobretudo à mãe. É nela que a criança aprende a inibir certas emoções e a exteriorizar outras, adquire a linguagem que lhe permite não só nomear mas também conhecer e representar o mundo; compreender suas emoções e dominá-las, e compreender e aceitar as emoções dos outros. A família é, portanto, uma instância-chave para a socialização primária. No entanto, concordamos com Abrantes (2011, p. 124) quando diz que

A socialização familiar não é o mero resultado da transmissão dos pais, mas é um produto da interação (implicando conflitos) entre os membros da família, influenciada por diversas instituições.[E] mais, a maioria das crianças é, desde os primeiros anos, integrada em contextos educativos, mediáticos e/ou propriamente infantis (festas, parques, etc.) que transcendem a esfera familiar. A infância torna-se uma experiência institucionalizada. Mesmo considerando o papel da família na interpretação das mensagens e relações de outros contextos, estas não deixam de interpelar as interpretações (e autoridade) familiares, pelo que não podemos negar o caráter difuso da socialização, desde a infância, diluindo a divisão entre socialização primária e secundária.

A esse respeito, Belloni (2007) corrobora quando diz que nas sociedades contemporâneas, a família vem sofrendo mudanças profundas que transformam os modos como ocorre o processo de socialização. Citemos, por exemplo, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na estrutura familiar (divórcio, famílias

recompostas, monoparentais...), a importância das mídias de massa, entre outros, são fatores de mudança que afetam o papel da família no processo de socialização. Mas, apesar dessas mudanças, ela permanece uma instância fundamental de socialização, no entanto as formas assumidas por sua ação nesse processo estão profundamente transformadas pela modernidade, inclusive pela ação ainda desconhecida das novas tecnologias de informação e comunicação.

O fato é que tanto a escola como a família estão confrontadas à concorrência de outras instâncias de socialização, tendo dificuldades de enfrentar e/ou integrar as imagens e os valores difundidos pelas mídias e os modos de socialização entre pares que caracterizam muitos jovens de hoje. Portanto, fica evidenciado o forte papel que as mídias ocupam no processo de socialização da criança e como hoje elas tornaram-se cada vez mais acessíveis, o poder de influência das mesmas no Brasil se ampliou significativamente nas últimas décadas com a massificação dos meios de comunicação, especialmente a televisão.

Entretanto, concordamos também com Barbosa (2009, p. 14) quando diz que é preciso reconhecer que

Apesar de hoje os meios de comunicação, a cidade e as tecnologias audiovisuais, influenciarem nos modos como as crianças aprendem a realizar sua participação na cultura, a escola ainda cumpre esse papel em muitos lugares do Brasil, principalmente em regiões como campos, florestas, áreas ribeirinhas ou em pequenas cidades do interior ou do litoral.

Ao se falar de socialização, portanto, é preciso considerar as várias infâncias que povoam o território brasileiro. É preciso considerar também que se por um lado é verdade que a escola já não detém mais exclusividade como disseminadora do saber e da socialização, é verdade também que ela ainda é lugar de encontro com os conhecimentos historicamente elaborados oriundos dos diferentes saberes que emergem das práticas sociais, dos circuitos de convivência das crianças, de suas famílias e de todos os segmentos da escola. Nesse sentido, a socialização secundária exerce também papel fundamental na formação do sujeito.

Setton (2005) observa ainda que apesar de o avanço teórico das reflexões de Berger e Luckmann em relação à visão clássica do processo de socialização ser inegável é necessário considerar o caráter datado dessas contribuições no que tange principalmente à socialização secundária, já que essas considerações se referem a um contexto específico do século XX em que o processo de diferenciação social e de autonomização dos campos do trabalho estavam consolidados e haviam construído e fortalecido novos grupos em interação.

Isso indica o caráter temporal do conceito de socialização o que significa dizer que ele sofre ressignificações conforme a dinâmica da sociedade, pois se até meados do século

XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações eram controladas, realizadas basicamente pela família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Hoje, os sujeitos são socializados desde tenra idade em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas.

Portanto, o conceito de socialização evoluiu, segundo os momentos históricos, não apenas em razão do sucesso ou insucesso das diferentes correntes teóricas, mas, sobretudo, devido às mudanças sociais que transformam as sociedades e suas instituições socializadoras, bem como o estatuto social, a visibilidade e a hegemonia de grupos e indivíduos. Assim, segundo Belloni (2007), as noções teóricas relativas ao processo de socialização vêm se modificando significativamente a partir das duas últimas décadas do século XX, não somente em função do sucesso de novas abordagens que se desenvolveram nas Ciências Humanas, embora esses desenvolvimentos tenham sido fundamentais para o surgimento da Sociologia da Infância, mas também em razão das transformações relativas à família, à situação social da mulher, ao estatuto da criança e do adolescente ocorridas no bojo das mudanças socioeconômicas das sociedades contemporâneas foram determinantes para explicar o surgimento da infância como categoria social agora considerada relevante e, em decorrência, o desenvolvimento de uma sociologia temática dedicada à compreensão da infância. A socialização é, portanto, “um processo permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização” (ABRANTES, 2011, p. 125).

Nessa perspectiva é que Mollo-Bouvier (2005) chama atenção para o fato de que não se deve mais tomar a noção de socialização em seu sentido clássico, ou seja, na esteira durkheimiana, mas em uma perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro, pois essa concepção nos leva muito longe do uso banalizado da palavra socialização que costuma designar de modo aproximado certas formas institucionalizadas de vida coletiva. A concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização assim como da reprodução e da transformação da sociedade.

Partindo dessa compreensão a socialização não é vista pela lógica adultocêntrica, ou seja, pelas concepções da Sociologia clássica que a concebem como uma ação dos adultos sobre as crianças em uma relação de passividade entre estas e aqueles. Essa visão seria superada para dar lugar a uma reconceitualização a partir das questões suscitadas no interior

da Sociologia da Infância, campo de conhecimento que tem como objeto de investigação as formas de organização e produção das crianças enquanto atores sociais.

Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 263),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Essa área do conhecimento deixa claro, portanto, sua oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Por isso defende a construção social da infância como um novo paradigma enfatizando a necessidade de elaborarmos a reconstrução do conceito de infância historicamente marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança, sempre vista como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura. Assim, entende que é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito, razão pela qual se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas também aos aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos.

Uma das diferenças apontadas pela Sociologia da Infância no que tange aos aspectos semânticos e conceituais dos termos infância e criança reside no reconhecimento da especificidade da infância, na sua condição de etapa diferenciada da vida que guarda singularidades e ao mesmo tempo em colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria, mas nunca menor ou menos elaborada que a do adulto. E nisso reside o grande desafio da Sociologia da Infância que é o de desconstruir a visão de criança como ser imperfeito, inacabado (SARMENTO, 2005).

Nesse sentido Marchi (2009, p. 228, grifos da autora) afirma que a Sociologia da Infância tem sido protagonista da

Discussão contemporânea em torno da chamada “crise social” da infância e da discussão em torno do “novo estatuto” da criança, seja no plano jurídico (enquanto “sujeito de direitos”) seja no plano social, interrogando sobre seu lugar na sociedade e nas relações de poder entre as gerações. Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. Nesse sentido, o princípio da criança-ator incita a se passar da visão determinista que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da

capacidade de ação (*agency*) da criança, enquanto que o princípio da construção social da infância questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa negociação, importante destacar, participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de poder, as próprias crianças.

Corroborando o debate em torno da socialização, Belloni (2007) afirma que ela é espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. No entanto, esse processo de aprendizagem varia conforme o universo de socialização que se difere segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar. Assim, por exemplo, enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação - o objetivo é o consenso ou a coesão social -, difundindo os valores e as normas que se pretende sejam comuns a todos os membros de uma sociedade. Desse modo, as instituições de socialização, especialmente a escola e as mídias, desempenham o papel de guardiãs e de difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social.

Ante o exposto defendemos o conceito de socialização como “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais” (ABRANTES, 2011, p. 135), por entender que o fato desse conceito abranger, conforme observado pelo autor, diversas áreas das ciências sociais como as do campo da sociologia, da antropologia, das ciências da educação, da psicologia e da neurociência, possibilita um olhar mais alargado sobre a socialização, um diálogo interdisciplinar.

Vale ressaltar que a construção social da infância moderna realizou-se segundo o princípio da negação e/ou exclusão que já está imbricado na própria origem do termo *infans* que define como aquele que não fala. Etimologicamente a infância seria o período da vida caracterizado pela ausência da fala e mesmo considerando as mudanças de significado que o termo sofreu ao longo do tempo, ainda não deixa de aludir, segundo Didonet (2010, p. 24), a uma concepção ultrapassada da criança que “nasce desprovida de tudo aquilo que caracteriza o adulto: não sabe expressar o que quer, não sabe fazer as coisas, incompetente, insegura, imatura, incapaz, em tudo e para tudo dependente do adulto. Ou seja, uma soma de *in*, de “nãos”, de ausências”.

Assim, estigmatizada pelos “nãos” que carrega, a infância para ser vivida precisou ser submetida a um conjunto de interdições e prescrições. Desse modo, era preciso institucionalizá-la e normatizá-la e isso se deu por meio de vários fatores. Entre eles, Marchi (2009, p. 233, grifos da autora) aponta a criação de

Instâncias públicas de socialização, especialmente a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório. Nesse movimento, podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento.[...] A escola, portanto, [se cristaliza] como o dispositivo criado para encerrar a infância tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo, quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia e a psicologia educacional elaboraram para construí-la.

A institucionalização da infância e a segmentação cada vez mais definida das idades da infância levam a um rápido crescimento da rede de instituições que lhe são destinadas, assim como uma sutil repartição das crianças segundo as delimitações sociais das faixas etárias. Como um grande invento da modernidade, a escola ficou reconhecida, portanto, como uma instituição socializadora relevante para a formação do sujeito, internalizando na criança ideias, sentimentos e modos de ver e sentir.

As famílias foram idealizando em suas crianças o adulto que elas deverão ser. Isso implicou na entrada cada vez mais cedo da criança na escola. Ou seja, a educação aliou-se à precocidade de tal forma que na medida em que a criança foi sendo percebida como sujeito escolar, a escolaridade foi se tornando algo natural e necessário na paisagem social de tal modo que não se concebe mais a existência de sujeitos fora da escola, sobretudo quando esses sujeitos são as crianças. Isso fez com que a obrigatoriedade do ensino se tornasse uma bandeira de luta da sociedade civil organizada e um tema sempre acompanhado de muitos embates não só no campo educacional, mas também no campo do direito, ou seja, na esfera jurídica.

A escolarização obrigatória é um fenômeno recente na sociedade brasileira, pois somente em 1934 ela tomou forma legal ao ser anunciada pela Constituição do mesmo ano que trouxe o direito à educação com o corolário da gratuidade e obrigatoriedade (que se estendia ao ensino primário), uma das bandeiras proclamadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação. De lá para cá “a legislação vem sedimentando a obrigatoriedade da educação como uma correlação entre o direito à educação e um lento e gradativo aumento das séries obrigatórias” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 127). Hoje, a obrigatoriedade do ensino tem uma abrangência ampla, pois de acordo com a Emenda Constitucional 59/09 ela vai dos 04 aos 17

anos, ou seja, de parte da Educação Infantil (pré-escola) ao Ensino Médio. Portanto, o que antes era uma opção das famílias - a pré-escola - hoje é uma obrigação. No entanto, como bem observa Horta (1998, p. 10), “[...] direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados”, com a ressalva, contudo, de que durante muito tempo o direito à educação gerou a obrigatoriedade escolar ao cidadão e não ao poder público de fornecer educação a todos, ou seja, a obrigatoriedade só existia como dever do aluno e da família, mas não do Estado em oferecer escola para todos para que ela - a obrigatoriedade - se efetivasse.

A noção de obrigatoriedade como dever do indivíduo perante o Estado, mas não deste perante aquele só veio ser modificada com a Constituição de 1988 que “fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30” (HORTA, 1998, p. 25), embora desde aquela época aos dias atuais essa questão da obrigatoriedade da educação tenha sofrido algumas alterações constitucionais.

Assumir a educação como um direito público subjetivo significa dizer que o titular de um direito pode exigir, direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação acionando para isso os mecanismos legais, como o Ministério Público, por exemplo. Não restam dúvidas de que isso mostrou uma evolução constitucional e, portanto, foi um avanço para a sociedade brasileira, pois,

As normas reguladoras deixaram de ser meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes a serem seguidas pelo Poder Público, sob pena de responsabilização. [...] Decorre desta situação que a educação passou a ser vista tanto como um direito como um dever para com a administração pública e o cidadão. (CURY; FERREIRA, 2010, p. 135).

No entanto, em alguns casos, a obrigatoriedade não se materializa por razões diversas, como a repetência e a evasão, por exemplo. No caso da Educação Infantil, a questão ainda está centrada não nesses dois problemas ainda muito presente na educação, mas na falta de vagas para se garantir a sua obrigatoriedade o que tem resultado em inúmeras ações em andamento na justiça brasileira para fazer valer esse direito e isso fica mais perceptível por essa etapa da educação básica ser uma responsabilidade dos municípios que vivem, em geral, sob os efeitos das limitações financeiras.

A institucionalização da escola e, por sua vez, o processo de escolarização decorrentes da obrigatoriedade do ensino, começa a alterar o conceito de infância, pois se antes a aprendizagem se dava essencialmente por imitação e em situações concretas, agora ela

é mediada pela leitura e escrita e é organizada em lugares e tempos específicos. Nesse mesmo espaço, grupos homogêneos de crianças, em relação à idade, e professores se sujeitam a uma nova relação social: a relação pedagógica.

Assim, a pedagogia moderna vai contribuir para a construção da infância que, por sua vez, também contribui com a pedagogia numa relação de mútua imbricação em torno dos saberes e poderes produzidos de tal modo que, “embora possam ser analiticamente diferenciados, a criança já não poderá ser pensada como separada do aluno” (KOHAN, 2005, p. 95). Assim, a consolidação da ideia de aluno como uma imagem social se deu na medida que os sistemas educacionais se expandiram e ocorreu a universalização da escolarização, diferentemente de como ocorreu a construção da concepção de infância e de criança, como podemos constatar na seguinte assertiva:

Criança e aluno são construções com muita história. O primeiro tem uma longa e contraditória trajetória, dado que certamente a humanidade foi consciente desde sua origem da peculiaridade dos menores em relação aos adultos, o que deve ter despertado muito precocemente a reflexão sobre um fato tão cotidiano e importante. A trajetória do conceito *aluno* pode ser averiguada em experiências mais concretas e mais recentes. (SACRISTÁN, 2005, p. 26, grifos do autor).

Assistimos, então, no século XX, à educação tornar-se refém da organização escolar na medida em que a escola se consagra como *locus* de instrução e de socialização normativa, reguladora de condutas e, como tal, transforma as crianças em alunos que se sujeitam à aceitação e interiorização de suas regras. Assim, em meio a muitas promessas e expectativas, a educação escolar tornou-se depositária da promoção do progresso, do desenvolvimento das pessoas e da construção de uma ordem social que zelasse pelo equilíbrio entre o conhecimento técnico e científico e pelas relações harmoniosas entre o homem e natureza.

Contudo, a circunscrição da escola dentro do projeto da modernidade não conseguiu responder às suas pretensões e assim o que assistimos hoje é uma situação problemática e paradoxal como se expressa a seguir:

O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam *escola, razão e progresso*. A realidade, porém, não confirmou as promessas, o que explica que, relativamente à educação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito – e aqui reside o paradoxo –, quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordens social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização. Verifica-se que há um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marcam as nossas sociedades, por um lado, e, a imaturidade social e política, por outro, expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso. (CANÁRIO, 2006, p. 12, grifos do autor).

Corroborando esse pensamento, encontramos em Dahlberg, Moss e Pence (2003) a afirmação de que a modernidade, ao determinar para si tarefas inatingíveis, fez implodir a busca por verdades absolutas, trazendo enormes desafios para a humanidade como, por exemplo, a emergência de uma situação social de infância de contornos extremos que denuncia as mazelas às quais estão submetidas as crianças resultando em problemas sociais que adentram a escola e que a levam a internamente viver uma crise de paradigmas e a produzir um mal-estar docente. Assim, em meio a esse cenário, a escola se vê diante de um dos seus maiores desafios que é exatamente buscar a reinvenção do ofício de professor.

De acordo com Canário (2006), se historicamente as organizações escolares transformaram as crianças em alunos, agora se quiser reinventar o ofício de professor, terá que fazer o processo inverso, ou seja, transformar os alunos em pessoas. Para tanto, ele aponta o caminho ao afirmar que

A mudança no modo de tratar os alunos implica mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da *relação com o saber* quer em âmbito das *relações de poder*. Mudar a relação com o saber quer dizer criar um *acréscimo de pertinência* para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho dos professores e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saberes. Mudar a relação de poder quer dizer criar um *acréscimo de democracia* no contexto da vida e do trabalho escolares, o que supõe que a relação pedagógica não seja exclusivamente fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender a aprender com os alunos. (CANÁRIO, 2006, p. 23, grifos do autor).

Portanto, reinventar o professor significa também olhar a criança não como um vir a ser, mas como um ser presente - aqui-agora - e possibilitar-lhe múltiplas formas de expressão para a sua emancipação como sujeito crítico frente às dificuldades, limitações e possibilidades cotidianas. Isso implica deixá-lo viver a infância, o presente nas suas mais diversas formas de aprendizado conforme as especificidades de cada faixa etária, sem pressioná-la em razão das expectativas que o adulto constrói em torno do seu futuro. Por isso, a necessidade de o professor reinventar a sua prática pedagógica desconstruindo as relações de poder que cerceiam a capacidade inventiva da criança para dar lugar a relações em que a ela tenha oportunidade de opinar e de crescer em ambientes institucionais que primem pela autonomia e democracia dando-lhe condições básicas para o exercício da cidadania, que vai para além de abstrair uma gama de conhecimentos e partilhar experiências, mas que a partir de todos esses elementos a criança possa constituir-se como sujeito crítico emancipado e capaz de reinventar seu mundo.

Acreditamos não haver dúvidas de que ocupando um espaço significativo no cenário internacional, especialmente na França e em Portugal, e emergindo no Brasil, o campo da Sociologia da Infância tem trazido como proposição o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos e ao entender a infância como objeto sociológico o faz com base em duas categorias sociológicas: a alteridade e os grupos geracionais. Para Sarmiento (2005), a alteridade da infância constitui um elemento de suma importância para se pensar as crianças como atores sociais recusando a forma como a ciência moderna as tematizou atribuindo-lhes a condição de seres que ocupavam uma situação de transitoriedade e de dependência, um ser incompleto, incompetente e imperfeito nas formas de pensamento.

No que tange aos grupos geracionais, Sarmiento (2005, p. 363) postula que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” e como tal, acrescenta o autor,

É construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365)

Desse processo de construção fazem parte as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diversos grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. Portanto, a infância enquanto geração está imersa num processo contínuo de mudança, marcado não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constitui. Por isso, “a infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos” (SARMENTO, 2005, p. 364, grifos do autor).

Portanto, a ideia de infância como categoria construída histórica e socialmente é fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais a criança exerce papel ativo de um ser social, com características próprias do contexto onde se insere, que, ao interagir com os outros, também produz e reproduz a cultura, portanto (re)produz a vida social.

As concepções, portanto, sobre a criança e a infância não estão desconectadas nem da época, nem das referências que foram tomadas para sua construção. Isso reforça a crença de que cada época irá produzir seus discursos e revelar seus ideais e expectativas em torno das crianças, o que nos permite reafirmar que a infância é uma construção social. Ser criança, portanto, não significa necessariamente ter infância.

Uma das dificuldades em se conceituar infância diz respeito ao limite etário para definição do ser criança. Nesse sentido, Sarmento e Pinto (1997), ao discutirem o assunto, destacam a inexistência de um consenso, visto que recentes investigações e estudos têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos desde a vida intrauterina. Para eles, essas dificuldades se intensificam quando a discussão refere-se ao limite etário para deixar de ser criança. A esse respeito, a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, considera criança todo ser humano até 18 anos, estabelecendo o fim da infância no período de conquista dos direitos cívicos, como o direito ao voto. O ECA define criança como toda pessoa até 12 anos de idade incompletos, priorizando assim uma definição da criança pelo critério etário e pelo aspecto biológico.

Ainda sobre o estabelecimento dos limites etários para definição da infância, Sarmento e Pinto (1997, p. 17) postulam que

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Trata-se, portanto, de um processo polêmico, contraditório e constitutivo da própria infância enquanto categoria social, pois crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, mas a infância é uma invenção da modernidade existindo, portanto, a partir do século XVII. Assim, Kuhlmann Júnior (2001, p. 31) chama atenção para a necessidade de se

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

O termo infância apresenta, portanto, um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a sua vivência modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. Isso tudo mostra que a história da infância apresenta um caráter não linear e deve ser contextualizada, aliada à história da assistência, da família e da educação.

Todo esse movimento impulsionado pelas ciências sociais levou a uma reconfiguração da visão de criança, antes vista apenas na condição de menor, para passar a ser concebida como cidadã; não mais como um fardo para a sociedade, mas como sujeito de direitos e como tal receber atenção integral contemplando as dimensões cognitivas, afetivas, físicas e sociais e não mais uma atenção fracionada como se essas fossem áreas independentes. Portanto, um ser que para que seja compreendido e adequadamente atendido precisa ser tratado de forma indivisível. Não por acaso, a LDB 9.394/96 deixou claro, conforme já dito antes, que a Educação Infantil “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 (BRASIL, 2013, s/p).

A opção feita pelo Brasil em reconhecer a criança como sujeito de direito é um marco que inaugura uma nova era na história do atendimento à criança pequena em nosso país que agora passa a justificar uma função específica para as instituições de Educação Infantil e seus profissionais não mais com base exclusivamente no direito das mulheres trabalhadoras, mas como um direito da criança desde seu nascimento, seja qual for sua origem regional, social, étnico-racial, opção religiosa ou política de seus pais. Essa transferência de responsabilidade quanto ao atendimento da primeira infância para o setor educacional é a afirmação da Educação Infantil como um dever do Estado e é essa concepção que faz a opção brasileira de integração de políticas de primeira infância ser distinta da opção de outros países, pois como afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011), embora se reconheça que exista nas diferentes políticas desse segmento - saúde, assistência social, justiça/proteção - uma dimensão educativa e de complementaridade, o Brasil ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica integrando-a, portanto, ao sistema educacional, o fez por considerá-la como política educacional e não como política integrada de primeira infância.

Todas essas mudanças operadas no campo dos marcos regulatórios da Educação Infantil, implicaram na necessidade de se oferecer às crianças um cotidiano planejado e organizado de acordo com seus interesses e necessidades, com equipamentos suficientes e adequados e docentes qualificados para tal. Inauguraram ainda um novo paradigma em relação à visão de criança, de infância e de Educação Infantil. É certo que essas mudanças que

começaram a ser implementadas, sobretudo a partir da década de 1990, estão em processo, em um movimento contínuo e intenso em que antigas questões começam a ganhar espaço rumo à superação de contradições e impasses.

No entanto, não podemos deixar de considerar que a realidade brasileira é múltipla, diversa e também estruturalmente desigual e por isso mesmo o avanço que obtivemos nas concepções de criança e de infância não superou ainda a discrepância de oportunidades educacionais territorialmente demarcadas entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairros do mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do país, porém se tivermos por parte dos sistemas de educação a compreensão de que a redução das desigualdades de oportunidades educacionais é um desafio que se inicia na Educação Infantil isso já é um bom começo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

O processo social e político de construção de uma nova visão sobre criança teve sua culminância com a CF/1988 que, por sua vez, redefiniu os princípios da República ao reconfigurar a organização territorial - o federalismo - visto que essa forma de organização territorial do Estado tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos, pois no federalismo o processo de decisão e sua base de legitimação são distintos do outro modelo clássico de nação, ou seja, o Estado unitário. Desse modo,

Enquanto no Estado unitário o governo central é anterior e superior às instâncias locais, e as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica e piramidal, nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos. Desse modo, é possível ter mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração das políticas públicas, além de ser necessária, em maior ou menor medida, a ação conjunta e/ou a negociação entre os níveis de governo em questões condicionadas à interdependência entre eles. (ABRÚCIO, 2010, p. 41).

Portanto, a CF/1988 ao assumir esse modelo de arranjo territorial como condição para o funcionamento da federação brasileira trouxe consigo a necessidade de rever a noção de poder partindo da própria etimologia do termo federação que vem do latim *foedus*, o qual guarda uma estreita relação com a ideia de pacto. Desse modo, o Brasil colocou em evidência a questão da repartição de competências, ou seja, a divisão de responsabilidades de cada esfera de governo na prestação de serviços educacionais. Essa divisão só foi definida 08 anos depois, quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 setembro de 1996, que atribuiu à União a responsabilidade pela organização e financiamento da Educação Superior e

de Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, além da necessidade de exercer uma função supletiva e redistributiva em favor das unidades subnacionais, por meio de transferências de recursos aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios, enquanto que os estados cuidarão, prioritariamente, do Ensino Fundamental e Médio e os municípios do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Essas competências passaram a constar no texto da LDB 9.394/96, no Título IV, que trata da organização da educacional nacional.

Nesse sentido, ao ganhar visibilidade como ente federativo responsável direto pela oferta educacional para as crianças da tenra idade, as municipalidades passaram a incluir em suas agendas de debates temas como regime de colaboração, descentralização e municipalização, os quais são discutidos no tópico a seguir.

1.4 Educação e cuidado da criança pequena: o papel do município

A CF/1988 ao reconhecer o Brasil como uma República Federativa “formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal [...] (BRASIL, 1988, s/p)”, conforme está posto no seu Artigo 1º, assim o fez seguindo o princípio da cooperação o qual aparece reafirmado em diversos artigos (18, 23 e 60 no parágrafo 4º, inciso I). Assim, ao invés de optar por um sistema hierárquico ou dualista que é comumente centralizado, esse marco legal optou por um sistema de divisão das competências e atribuições legislativas dos entes federados dentro dos limites expressos e reconhecendo a dignidade e a autonomia desses entes. Desse modo a Carta Magna inaugura uma nova forma de se enxergar os municípios, fato que não ocorreu nas Constituições anteriores visto que só a União e os estados eram considerados entes federados e na hierarquia a União era superior aos estados e estes, por sua vez, superiores aos municípios. Portanto, por não serem reconhecidos como entes federados e sim como subsistemas dos estados a autonomia dos municípios era muito limitada.

De acordo com Abrúcio (2005, p. 42, grifo do autor), a adoção de uma forma federativa de estado passa por duas condições básicas:

Uma é a existência de heterogeneidades que dividem uma determinada nação, de cunho territorial (grande extensão e/ou enorme diversidade física), étnico, lingüístico, sócio-econômico (desigualdades regionais), cultural e político (diferenças no processo de constituição das elites dentro de um país e/ou uma forte rivalidade entre elas). [...] Outra condição federalista é a existência de um discurso e de uma prática defensores da *unidade na diversidade*, resguardando a autonomia local, mas procurando formas de manter a integridade territorial em um país marcado por heterogeneidade.

Essas condições adequam-se muito bem à realidade de países como o Brasil, assim como à de muitos outros como Índia, Estados Unidos, Canadá, México, etc., mas é preciso ter a clareza de que não há uma fórmula única que oriente as federações visto que os países federativos têm heterogeneidades e trajetórias históricas diferentes e por isso mesmo as soluções precisam adequar-se às especificidades desses países. Além dessas características convém observar que, essencialmente,

Um arranjo federal é uma parceria, estabelecida e regulada por um pacto, cujas conexões internas refletem um tipo especial de divisão de poder entre os parceiros, baseada no reconhecimento mútuo da integridade de cada um e no esforço de favorecer uma unidade especial entre eles. (ELAZAR, 1987, p. 5, *apud* ABRÚCIO, 2005, p. 43).

Nesse conceito de federalismo está selado, portanto, que é preciso se garantir a autonomia dos governos e a interdependência entre eles, o que só será possível na medida em que se faça valer o princípio da soberania compartilhada. Na prática, isso significa dizer que os níveis intermediários e locais detêm a capacidade de autogoverno como em qualquer processo de descentralização, com grande raio de poder nos terrenos político, legal, administrativo e financeiro. No entanto, sua força política vai além disso, de tal forma que os direitos adquiridos pelos pactuantes subnacionais - no nosso caso, estados e municípios - não podem arbitrariamente serem retirados pela União e por isso mesmo são constitucionalmente garantidos.

Portanto, não é pela via da ação impositiva de um governo central, como ocorre no Estado unitário, que a interdependência federativa será alcançada. Uma federação supõe uma estrutura mais matricial sustentada por uma soberania compartilhada, ou seja, no modelo federativo prevalece uma relação de horizontalidade entre os entes. Isso não quer dizer, contudo, que as esferas superiores de poder não possam estabelecer relações hierárquicas frente às demais, no entanto isso deve ocorrer sem ferir a relação de reciprocidade que existem entre ambos e o princípio da autonomia. Essas características fazem com que, segundo Abrúcio (2005), o federalismo brasileiro seja considerado, atualmente, um dos casos mais ricos e complexos entre os sistemas federados existentes.

Todavia, para o sucesso dessa forma de Estado, Abrúcio (2010, p. 42, grifos nossos) aponta que quatro elementos são essenciais:

O **primeiro** é a compatibilização entre autonomia e interdependência dos entes, o que supõe a existência de pelo menos dois níveis de governo autônomos e a necessidade de cooperação intergovernamental e de ações voltadas à integração

nacional. Em **segundo** lugar, é preciso garantir os direitos federativos, por intermédio da Constituição e de sua interpretação – normalmente feita por cortes constitucionais –, além de ter como objetivo a garantia da diversidade sociocultural e/ou da redução das assimetrias socioeconômicas entre as esferas governamentais. Devem-se também **instituir** arenas institucionais que garantam aos pactuantes (governo federal e governos subnacionais) três coisas: sua representação política, o controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberação, negociação e, em muitas ocasiões, decisão sobre assuntos com impacto intergovernamental. **Por fim**, dado que vários dos problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por apenas um nível de governo, as políticas públicas têm de ser montadas com vistas em garantir a coordenação entre todos os atores territoriais.

No entanto, não é o fato de o Estado seguir esses quatro elementos que ele terá a garantia de que o federalismo consolidar-se-á na prática, pois do mesmo modo que essa conformação institucional potencializa o exercício democrático com a aproximação entre governo e comunidade pela via da descentralização e o respeito às peculiaridades regionais, essa forma de Estado pode também desencadear um conjunto de problemas como, por exemplo, a dificuldade em conciliar os interesses locais com os gerais e a coordenação de diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política dado que não é comum essa prática naturalmente cooperativa. Ainda mais em se tratando do federalismo brasileiro que desde as suas origens foi bastante centrífugo em razão da ausência de uma proposta de nação e interdependência entre as partes. Assim, desde os tempos imperiais ao período dos anos duros da ditadura militar, o Brasil optou por um modelo centralizador e autoritário, modelo esse que só foi interrompido com a redemocratização do Brasil consolidada com a promulgação da CF/1988 que propôs novas formas de organizar as políticas públicas. Nesse aspecto, Abrúcio (2010, p. 45, grifos nossos) aponta cinco grandes pilares presentes na Carta Magna de 1988 no que tange às políticas públicas:

O **primeiro** é o da busca da universalização das políticas, com o intuito de obter a garantia plena dos direitos sociais. O **segundo** é o da democratização da gestão estatal, tanto no que se refere à participação no plano deliberativo, como no campo do controle do poder público. O **terceiro** é o da profissionalização da burocracia, por meio dos concursos e carreiras públicas, tomada como uma condição essencial para a qualidade na formulação e implementação das ações governamentais. **Os dois últimos pilares** são interligados e fazem parte da dinâmica federativa. Trata-se da **descentralização**, preferencialmente em prol da municipalização das políticas, e a preocupação com a **interdependência federativa**, na forma de medidas de combate à desigualdade, de preocupações em torno da cooperação intergovernamental e da definição de um raio importante de ações federais como agente nacional.

Mas, a dinâmica imposta pela própria política, pela administração pública e pelos interesses econômicos em jogo em um mundo globalizado leva muitas vezes a ocorrer um distanciamento entre o dito e vivido e isso fez com que a efetivação e a combinação entre

esses cinco pilares não tenha ocorrido exatamente como previa o espírito das normas constitucionais, pois, nas últimas décadas, reformulações institucionais e nos programas foram feitas com vistas a colocar em prática ou até mesmo reinterpretar esses princípios das políticas públicas.

Assim, o federalismo inaugurado pela CF/1988 trouxe como mote a descentralização que tinha como principal bandeira a municipalização que se materializaria não só com a transferência de mais recursos financeiros e de poder aos governos subnacionais, ou seja, aos municípios, mas também através de novas formas de gestão e de financiamento das políticas públicas. De acordo com Azevedo (2002, p. 54), a descentralização foi “difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos”, passando a ser considerada como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pois se acreditava nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes.

Isso tornou o Brasil uma das pouquíssimas federações do mundo a dar *status* de ente federativo aos municípios. Essa visão descentralizadora teve efeitos positivos no campo das políticas públicas o que se viu confirmar por meio das inovações criadas por várias municipalidades nas mais diversas áreas governamentais. Exemplos disso são os casos do Programa Saúde da Família (PSF), hoje chamado de Estratégia Saúde da Família (ESF); o programa Bolsa Escola (hoje Bolsa Família), cujas raízes, segundo Abrúcio (2010), nasceram entre a sociedade civil e as municipalidades e não no seio do poder executivo nacional. Some-se a esses exemplos a descentralização da merenda escolar que passou a ser gerenciada pelo município com a alocação dos recursos direto para tal ente. Mas, a municipalização também favoreceu um acompanhamento maior e o controle social da população e um exemplo que pode ilustrar isso é o Orçamento Participativo. No entanto, se por um lado a municipalização colocou em evidência o poder local, por outro lado seus resultados foram bastante díspares, em razão dos resultados negativos que também foram produzidos. Dentre eles podemos citar,

A dependência financeira ou a escassez de recursos para dar conta das demandas dos cidadãos; baixa capacidade administrativa, o que implica dificuldade para formular e implementar os programas governamentais, mesmo quando há dinheiro federal ou estadual envolvido; e os males que atrapalham a democratização dos municípios, como o clientelismo, a “prefeiturização” (isto é, o excesso de poder nas mãos do prefeito), o pouco interesse em participar politicamente e/ou de controlar os governantes. (ABRÚCIO, 2010, p. 46-47, grifo do autor).

As disparidades e os resultados negativos produzidos pelo advento da municipalização vinculam-se, em parte, também, aos municípios, no que tange aos aspectos

financeiros, políticos e administrativos de tal forma que “é possível dizer que a desigualdade intermunicipal é ainda maior do que a macrorregional” (ABRÚCIO, 2010, p. 47). Isso tudo dá sinais de que a conquista do *status* de ente federativo, na verdade, foi pouco absorvida pela maioria das municipalidades, dada a forte dependência destas em relação aos outros níveis de governo.

Corroborando esse pensamento, Peron e Batista (2012) asseveram que, mesmo o quadro fático das relações municipais mostrando que a descentralização não é tarefa simples, o município está investido de papel operacional decisivo para a materialização das políticas, com exceção das de natureza macroeconômica, mas para isso, acrescentam os autores, o município se encontra diante de muitos desafios em razão de suas características, as quais são:

- [...]A organização do Estado municipal é precária e perpassada por relações clientelistas, predominando o baixo grau de profissionalização dos servidores.
- [...]Hipertrofia das obrigações e insuficiência de recursos materiais, humanos e financeiros.
- Desaparelhamento para realizar tarefas de inteligência, de que são elementos a própria estruturação dos serviços, a construção de bases informacionais que possam orientar as ações, e a gestão de recursos humanos e materiais – que costuma focarem meta-atividades de interesse da máquina pública, não na produção de serviços, que são, efetivamente, os interesses dos usuários. (PERON; BATISTA, 2012, p. 58-59)

Essas características dão a dimensão do tamanho dos desafios que o Brasil tem para fazer com que a municipalização se efetive na prática como uma das possibilidades para que o país possa, gradativamente, ir corrigindo as desigualdades regionais fazendo com que as políticas públicas nas mais diferentes áreas possam se fazer chegar a cada cidadão brasileiro, especialmente naquelas que são mais estratégicas para o desenvolvimento do país como, por exemplo, a educação.

No que tange à área da educação a CF/1988 no artigo 211 define muito bem o modelo federativo ao propor, segundo Abrúcio (2010), três elementos fundamentais para o seu fortalecimento: a) a divisão de competências mais descentralizadas na execução dos serviços, dando um peso importante aos municípios, noção completada por outras normas constitucionais que garantiram bases financeiras para a realização desse processo e estabeleceram a adoção de uma gestão democrática no plano local para garantir o controle social e evitar a oligarquização do municipalismo; b) adoção de elementos matizadores de uma descentralização centrífuga que seria prejudicial a um país tão desigual apoiando-se na noção de competência comum, ou seja, mais de um governo atuando sobre um ciclo, mesmo quando este é prioritariamente de outro governo. Isso evitaria os vazios comuns no acesso aos

bens públicos cabendo à União a definição de diretrizes e normas nacionais que somando à sua função redistributiva e supletiva possa garantir a equalização das oportunidades educacionais com qualidade mediante assistência técnica e financeira junto aos entes federados; c) o regime de colaboração, cujo objetivo seria a articulação dos entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem, haja vista a existência de redes duais, particularmente no ensino fundamental, de competências comuns e de ações supletivas da União, o que implica na necessidade de cooperação entre os níveis de governo para evitar ações descoordenadas que piorem a qualidade da política.

No entanto, a implantação do modelo previsto na CF/1988 no que tange às políticas educacionais não seguiu todos os passos nela previstos. A municipalização do ensino não ocorreu na velocidade esperada e essa fragilidade foi decorrente da falta de um modelo intergovernamental que organizasse o processo de descentralização na educação. Nesses termos, a municipalização resumiu-se às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional que provocasse o debate sobre o assunto definindo critérios claros sobre o repasse de funções, de modo que esse processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si. Portanto, a ausência de incentivos de ordem financeira, gerencial ou democrática que pautassem a relação e a colaboração entre os níveis de governo fez com que a opção por um regime descentralizado defendido pela CF/1988, na prática, não se cumprisse, fazendo com que o regime de colaboração se configurasse como o maior problema do período pós-constitucional (ABRÚCIO, 2010).

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 49)

O maior desafio que essa organização por regime de colaboração vem propor é o de se construir um sistema de educação no qual as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma articulada, com o objetivo de concretização de uma escola pública de qualidade destinada a todos os cidadãos brasileiros.

Portanto, a noção de sistema é a ideia chave que movia o regime de colaboração. Assim, a defesa por um Sistema Nacional de Educação que assumisse o papel de articulador, normatizador, coordenador e, quando necessário, financiador dos sistemas de ensino nas três esferas - federal, estadual/Distrito Federal e municipal - de forma a garantir finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um, tem sido uma das bandeiras defendidas pela Conferência Nacional de Educação

(CONAE) em todas as suas versões. Vale ressaltar que a ideia de uma escola única já aparecia como uma das propostas defendidas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932.

No entanto, essa proposição de Sistema Nacional quando da discussão da LDB/96 foi ofuscada pelas amarras impostas pela ala mais tradicional da política brasileira que previa três sistemas de ensino: o federal, o estadual e o municipal. Assim, a proposta de um Sistema Nacional de Educação não vingou nem na CF/1988, nem na LDB 9.394/96, prevalecendo a ideia de um sistema para cada ente federado. Isso fica bem definido no Artigo 211 da CF/1988 ao anunciar que “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, conforme as competências de cada ente federado já também definidas pela Carta Magna, ou seja: o município respondendo pelo Ensino Fundamental e a Educação Infantil - creche de 0 a 3 anos, e pré-escola de 4 a 5 anos -; o estado pelo Ensino Médio e a União pela Educação Superior.

Sendo o município o responsável direto pela Educação Infantil, ele poderá, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 46-47), organizar o sistema de ensino de três formas distintas, quais sejam: constituindo “um sistema próprio de ensino, integrando-o a políticas e planos educacionais da União e dos estados; optar por integrar-se ao sistema estadual de ensino, ou, ainda, compor com ele um sistema único de educação básica”, conforme reza o Artigo 11, parágrafo único, da LDB 9.394/96.

Esses autores acrescentam ainda que

Os sistemas de ensino têm autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais. O município que não organizou o sistema municipal de ensino, bem como não implantou o Conselho Municipal de Educação (CME), permanece integrado ao sistema estadual e segue as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de seu estado. Nas cidades em que o sistema municipal de ensino foi organizado, a competência da regulamentação da educação infantil é do CME. De modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança e conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos; documentação exigida. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 47).

No entanto, convém observar que um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida, é, antes de tudo, uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. Assim, as possibilidades previstas na legislação atual têm se cumprido em parte, visto que a maioria dos municípios brasileiros não tem constituído seus próprios sistemas de ensino e, em razão disso, encontram-se normativamente vinculados ao Sistema

Estadual de Ensino sem isso significar, contudo, a existência da integração aludida pela LDB 9.394/96 (SOUZA; ALCÂNTARA; VASCONCELOS, 2014).

No que tange à realidade local - o Piauí -, de acordo com dados do Perfil dos Municípios Brasileiros de 2009, dos 224 municípios que constituem o território piauiense, 134 (59,82%) deles possuem Sistema Municipal de Educação próprio e 90 (40,18%) estão vinculados ao Sistema Estadual de Educação; 125 (55,80%) possuem Plano Municipal de Educação (PME); 77 (34,37%) têm Secretaria Municipal de Educação (SME) e 103 (45,98%) declaram possuir Conselhos Municipais de Educação (CME) (IBGE, 2009). Embora os dados façam referência à totalidade dos municípios e não apenas aos que possuem sistema de educação próprio, verificamos que se eles se referissem a esse último caso, podemos inferir que nos 134 municípios que possuem sistema de educação próprio a organização dos mesmos em termos de estruturação não se deu de forma completa, quer seja no que tange aos órgãos de administração central - secretaria e CME -, quer seja no que se refere ao PME, pois como rege o Artigo 18 da LDB 9.394/96, um Sistema Municipal de Ensino próprio abrange

i) as instituições escolares de Educação Básica – de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (caso haja) públicas – e privadas de Educação Infantil; ii) os órgãos de administração central da educação municipal – a Secretaria Municipal de Educação (SME), instância predominantemente executiva, que exerce funções de coordenação, supervisão, articulação e implementação das políticas e ações educacionais, e o CME, de caráter preponderantemente normativo, também com funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e propositiva; iii) Plano Municipal de Educação (PME) e o conjunto de normas complementares emanadas por estes órgãos. (SOUZA; ALCÂNTARA; VASCONCELOS, 2014, p. 221).

Percebemos, portanto, a ausência de um ou de outro dos elementos constituintes de um sistema de ensino sendo que a maior lacuna é no que tange à falta de secretaria exclusiva para assuntos educacionais seguido do CME, mecanismo de suma importância para a gestão democrática da educação pública municipal. Vale ressaltar, contudo, que “na legislação educacional brasileira, os conselhos municipais de educação antecederam à instituição dos sistemas de ensino (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 49)”. Convém observar também que esse descompasso das municipalidades na implantação dos sistemas de ensino próprio não é de causar surpresa se considerarmos que o panorama municipal brasileiro é ainda hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros, características essas que se estendem à realidade piauiense.

Esses mesmos dados quando comparados com o Perfil dos Municípios Brasileiros de 2011, mostram que os avanços foram pouco significativos e, em alguns casos, houve retração,

pois dos 224 municípios, 80 (35,71%) deles possuem Sistema Municipal de Educação próprio, números bem menores que os apresentados em 2009, enquanto 144 (64,28%) estão vinculados ao Sistema Estadual de Educação, quantidade bem maior que a de 2009; 124 (55,35%) possuem PME mostrando também retração em relação a 2009; 109 (48,66%) têm SME e 116 (51,78%) deles declaram possuir CME, o que mostra que só nesses dois últimos casos houve algum avanço.

Vemos, portanto, que se a noção de sistema foi a ideia chave que moveu o regime de colaboração, podemos dizer que esse não conseguiu até os dias atuais efetivar-se, haja vista que para que se ofereça oportunidades de educação iguais para todos é necessário que obstáculos como a dimensão continental do Brasil, as disparidades entre as cinco regiões do país e ainda as assimetrias que se reproduzem dentro dos estados e das municipalidades da federação sejam superados.

O pouco sucesso obtido com a ideia de regime de colaboração produziu uma sensação de fracasso que levou o governo federal da época - segunda metade da década de 1990 - a pensar em alternativas para o problema atuando em duas frentes: através da implementação de programas federais com o objetivo de criar parâmetros nacionais e combater desigualdades, como também a criação de uma política de fundos que se materializou por meio do FUNDEF, instituído pela Lei 9.424/96, o qual se assentava em três eixos: aglutinar 60% dos recursos ligados aos estados e seus municípios redistribuindo esse dinheiro conforme o tamanho da rede em termos de matrículas; estabelecer que uma parte desse orçamento fosse destinada ao salário e à capacitação dos professores; e estabelecer que caberia à União dar uma verba suplementar aos estados que não conseguissem atingir um valor mínimo de financiamento aluno/ano.

Nesse sentido, as expectativas geradas na sociedade brasileira ao ver a LDB 9.394/96 conferir o *status* de escolaridade ao atendimento da primeira infância, o que significava que no plano legal a oferta de Educação Infantil passava a ser um dever do Estado, logo foram frustradas diante do processo de reformas a que o Estado brasileiro vinha sendo submetido. Desse modo, essa conquista legal e os avanços na concepção de infância e criança, na prática, passaram a ganhar outros contornos visto que os desdobramentos da reforma em curso impediriam a efetivação do que estava proposto na lei, sobretudo no que diz respeito ao financiamento da Educação Infantil. Assim, o artigo 29 da LDB 9.394/96 que instituiu como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” se viu ameaçado e longe de ser alcançado, pois na medida em que as

prefeituras eram “induzidas” a assumirem a educação das crianças pequenas, na prática não tinham como arcar com esse ônus, uma vez que a capacidade financeira dos municípios era muito limitada em decorrência da crise fiscal e do aumento de encargos, dificultando ou até mesmo impossibilitando um atendimento educacional com qualidade para todos.

Diante das limitações, uma das alternativas encontradas por muitos governos municipais para ampliar o atendimento na Educação Infantil foi a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, antecipando, de certo modo, o que viria ocorrer legalmente a partir de 2006, ou seja, a ampliação desse nível de ensino para nove anos. Assim, enquanto seguia a disputa por crianças de seis anos nas redes municipais, as crianças em idades inferiores ficaram desassistidas, excetuando-se aquelas que permaneciam em instituições filantrópicas ou comunitárias vinculadas à assistência social.

Segundo Pinto (2007), outro problema que essa política de fundos trouxe à luz refere-se às dimensões das escolas, uma vez que o financiamento toma por base o custo-aluno. Assim, quanto mais alunos possuírem as escolas, maior será o volume de recursos. Na prática, isso tem se traduzido em turmas superlotadas, ignorando até mesmo as orientações legais que emanam dos Conselhos de Educação no que tange à proporção de alunos por professor. Isso é ainda mais agravante quando se trata da Educação Infantil, uma vez que, pelas especificidades próprias da infância, é necessário um acompanhamento mais individualizado da criança, o que se torna inviável em turmas superlotadas.

A inserção da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, em termos práticos, só veio despertar interesse aos governos municipais quando foi aprovada a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, pois a partir desse advento passou a ser alocados recursos para esse nível de ensino. No entanto, convém observar que

Como sempre acontece na história das políticas sociais em economias capitalistas, as contradições entre o projeto de educação que se refletiu no texto original da Constituição (marcado principalmente pela atuação de setores mais progressistas da sociedade durante o período da transição democrática) e os projetos que passaram a ser gestados em outros setores sociais por novos protagonistas na área das políticas públicas (como organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil) deram corpo a propostas diversas para a organização da educação no País, que ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Muitas das leis e das emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso. (CAMPOS, 2010, p. 9).

A Educação Infantil não ficou imune a isso de tal maneira que para resguardar objetivos definidos pela CF/1988 e evitar retrocessos em muitos momentos, foi necessário

intensas mobilizações, como por exemplo, a luta pela inclusão das creches no FUNDEB, movimento esse que ficou conhecido como “fraldas pintadas”, pois esse fundo, que em 2006 substituiu o FUNDEF, foi inicialmente proposto para abranger somente a pré-escola e as outras duas etapas da educação básica, tendo incorporado as creches somente depois de intensa mobilização em âmbito nacional. Desse modo, o debate político sobre o papel da creche como instituição de educação deu-lhe novo *status* no cenário social e educacional brasileiro.

Assim, no que tange ao financiamento, aquela realidade de escassez de recursos antes vivida viria a mudar. Com o FUNDEB, todas as matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive as dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, passariam a receber determinado valor aluno-ano para sua manutenção. Mas, isso não seria suficiente para promover a expansão do atendimento. Daí entra em cena o Proinfância como possibilidade para a construção e equipamento de novos estabelecimentos de educação da criança de 0 a 3 anos de idade e também de 4 e 5 anos.

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), dados do MEC mostram que entre 2007 e 2009 o Proinfância investiu na construção de 973 escolas em 939 municípios sendo que a meta para 2009, assim como para 2010, era financiar mais 500 unidades. Mas, apesar disso, os dados disponibilizados pelo MEC indicam os desafios que se impõem à execução dos convênios pelas municipalidades para a construção das escolas, pois apenas cerca de metade das obras financiadas por esse programa conseguiram, em dois anos, chegar à fase de finalização e solicitar recursos para compra de mobiliário e equipamentos. Observamos assim, “que a gestão de recursos públicos é uma questão administrativa complexa, pois no percurso entre a descentralização dos recursos e a conclusão das obras há ainda muitos entraves (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 88). Desse modo, o processo de descentralização visto como um enorme potencial democratizador e de aumento da eficiência na provisão dos serviços dava sinais de sua fragilização e isso se “deveu à falta de um modelo intergovernamental que organizasse o processo de descentralização na educação” (ABRÚCIO, 2010, p. 59). Esse autor acrescenta ainda que a dificuldade de se obter coordenação e cooperação entre os diversos níveis de governo no âmbito da Educação Básica deve-se ao fato de o Brasil ter adotado o modelo de duplicidade das redes “no qual os governos estaduais e municipais mantêm estruturas educacionais autônomas e paralelas que pouco dialogam entre si” (ABRÚCIO, 2012, p.17).

Assim, se o pressuposto básico do regime de colaboração que é o desenvolvimento de trabalho conjunto entre entes federados, o qual pode se dar na dimensão horizontal - entre entes da mesma esfera administrativa -, ou na dimensão vertical - entre entes de outras esferas- não se efetivou, uma das soluções possíveis foi a criação de incentivos institucionais para os governos subnacionais montarem modelos de associativismo territorial que no campo da educação ganhou materialidade através dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) que “é um modelo de trabalho em rede, no qual um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da Educação” (RAMOS, 2012, p. 27). Essa forma de atuação visa promover o desenvolvimento da educação, envolvendo um arranjo de municípios tendo por base o Plano de Ações Articuladas (PAR) e foi regulamentada pelo Parecer nº 09 de 30 de agosto de 2011.

Segundo Araújo (2012), as origens dos ADE remontam ao contexto de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e ao protagonismo assumido pelo empresariado via o Movimento Todos Pela Educação o qual se constituía em um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú Social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras. Ainda segundo a autora, a influência dessa entidade - Movimento Todos Pela Educação - é grande considerando que seus membros e simpatizantes ocupam cargos em governos estaduais e federal, além de acesso à mídia e acrescenta que os primeiros ADE foram operacionalizados pelo Movimento Todos Pela Educação, a partir de 2009, no Recôncavo Baiano, com o apoio do Instituto Votorantim, e na linha férrea de Carajás (MA), com o apoio da Fundação Vale. Em seguida, outros ADE foram operacionalizados na região de Votupuranga (SP), no agreste meridional de Pernambuco, e ações nos estados do Pará, Tocantins, Espírito Santo, Paraná e Sergipe.

Críticas a esse tipo de organização não deixaram de ser feitas, principalmente, pela forte presença do empresariado tratando de assuntos da arena pública. Nesse sentido, Araújo (2012, p. 527) critica os ADE ao dizer que eles

Potencializam, em vez de resolverem, os conflitos federativos, ao desconsiderarem o caráter predatório da história da federação brasileira. [...] Além disto, ao inserirem empresas e organizações governamentais nos ADE's [sic], a possibilidade muito maior é a de acirramento das disparidades regionais e locais, uma vez que o território nacional tem desenvolvimento socioeconômico muito desigual. [...] A proposta despolitiza a discussão do regime de colaboração ao reduzi-la a mera

questão administrativa e técnica, valendo-se da ausência de uma ação mais incisiva da União para avançar a questão.

Mas, além dos ADE, outra forma de associativismo muito comum hoje no serviço público são os consórcios públicos¹³ os quais “constituem formas de associativismo entre entes federados, com objetivos explícitos e comuns, pertencendo os integrantes a uma mesma territorialidade” (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1.039). A Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, ao dispor sobre as normas gerais da participação de entes federados em consórcios públicos, diz haver duas possibilidades dos consórcios em relação à personalidade jurídica: de direito público ou de direito privado. Na primeira, integra a administração indireta dos entes federados que estão consorciados; na segunda, deverá observar o atendimento dos requisitos da legislação civil. Porém, no setor educacional essa prática não tem sido muito comum, visto que, de acordo com o Perfil dos Municípios Brasileiros (IBGE, 2011), só 280 municípios declararam participar de consórcios públicos intermunicipais na área da educação, enquanto na saúde, por exemplo, esse número chegava a 2.288 municípios. No que tange ao Piauí, dos 224 municípios somente sete declararam participar de consórcio público com o estado na área educacional.

Uma outra questão a ser observada diz respeito à forma como alguns desses mecanismos de cooperação foram implantados. Os ADE, por exemplo, foram legitimados por normativa aprovada pelo CNE e em desacordo com o que preceitua a CF/1988 que prevê a fixação de leis complementares para normas de cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Isso implica dizer que o regime de colaboração para a educação só pode ser regulamentado por lei complementar, o que requer aprovação no Congresso Nacional por quórum qualificado. Além do mais, os fundamentos da Carta Magna estão ancorados no federalismo cooperativo deixando clara a intenção de equilibrar os conflitos federativos e garantir a mesma qualidade de vida para todos os cidadãos independentemente da região, estado ou cidade que habitam. Nesse sentido, a premissa do regime de colaboração é

É o equilíbrio das tensões entre simetria e assimetria, unidade e diversidade e união e autonomia, o que os ADE's [sic] não promovem, tendo em vista seu forte vínculo com uma concepção de organização do território de matriz empresarial denominada de “Arranjos Produtivos Locais”. (ARAÚJO, 2012, p. 523, grifo da autora).

¹³A diferença entre os ADEs e os consórcios públicos é que os arranjos podem contar com a participação de instituições privadas e não governamentais. Os consórcios só podem ser aplicados entre entes federados públicos, o que exclui empresas, institutos e organizações não-governamentais.

Desse modo, ao transplantar-se para o meio educacional ideias próprias do mundo empresarial que surgiram no cenário da globalização e do neoliberalismo, com o enfraquecimento do Estado-nacional, alguns conceitos foram ressignificados para atender a essa nova configuração. O conceito de região, por exemplo, que segundo Araújo (2012, p. 525)

Pressupõe certa homogeneidade do ponto de vista dos aspectos físicos, econômicos, culturais, históricos, ocupacionais, entre outros, foi substituído pelo conceito de território, concebido como construção social e histórica por meio da cultura, das instituições e da política.

Isso faz diferença, pois no espaço do território a presença do Estado deve limitar-se à criação de um ambiente favorável capaz de estimular investimentos privados como aumento dos gastos com educação, melhorias na regulação ou na infraestrutura com vistas a ganhos de produtividade, inculcando a ideia do local como única possibilidade de desenvolvimento.

A nebulosidade com que tem sido tratada a questão do regime de colaboração coloca em evidência o papel dos entes federados na condução das políticas públicas, especialmente dos municípios, pois o panorama municipal brasileiro é muito díspar em razão das desigualdades sociais e econômicas. Se isso por si só é preocupante, quando dirigimos nosso olhar para as políticas públicas de um modo geral, isso ganha maior magnitude quando especificamos para as políticas educacionais, especialmente no que se refere à Educação Infantil, por ser esse um nível de ensino muito caro, exigindo investimentos mais volumosos na perspectiva de uma educação de qualidade, pois as disparidades se revelam nas condições de oferta, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos, na formação docente, nos equipamentos físico e pedagógicos, dentre outros. Desse modo,

Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excluyente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Por isso, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas projetam-se com maior ou menor intensidade na política educacional. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 47-48)

Evidentemente, os desafios educacionais a serem enfrentados pelo município não se resumem à Educação Infantil, no entanto, por se tratar de algo novo no cenário educacional,

não há dúvidas de que a integração de creches e pré-escolas à educação tem exigido esforços das políticas locais, tanto no que se refere às ações que implicam a construção de novas instituições ou reformulações nas já existentes, na aquisição de equipamentos adequados, na contratação de pessoal qualificado, como também para uma política educacional que já estava construída. Desse modo, integrar as instituições existentes à educação traz demandas, como a regulação do campo às especificidades da faixa etária, o credenciamento dessas instituições e sua adequação às novas normas, à formação dos profissionais etc. Em resumo, o desafio da integração apresenta dupla dimensão: a integração do que já existe e a do que vai passar a existir.

Com relação ao processo de integração de creches e pré-escolas à educação no nível local, observamos que ele tem ocorrido de três formas distintas: integração apenas das instituições que já existiam no âmbito público, com a passagem do atendimento ofertado em diferentes secretarias para a da educação; integração apenas das instituições recentes criadas após a LDB 9.394/96, permanecendo a coordenação das antigas nas secretarias de origem - saúde, assistência ou trabalho -; ou ainda, preservando o princípio legal, a integração tanto das instituições públicas quanto das privadas.

Como já exposto em outra seção deste trabalho, na trajetória da Educação Infantil no Brasil, a opção do Estado brasileiro, no que tange às políticas para a educação das crianças pequenas, estimulou a comunidade em busca de soluções opcionais como, por exemplo, a criação de creches domiciliares, creches comunitárias, filantrópicas e até mesmo privadas com fins lucrativos, muitas delas frutos de movimentos comunitários, principalmente das mulheres na luta pelo direito a um lugar “digno” para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Muitas dessas instituições surgiram nos anos de repressão política em meio ao vazio de ações governamentais voltadas para a população de baixa renda como alternativa para as crianças sem a tutela de um Estado autoritário.

Mas, embora os tempos políticos tenham mudado com a retomada da democracia, as condições precárias de muitas dessas creches mantiveram-se ocupando, ainda hoje, espaços improvisados e localizados em comunidades pobres, favelas, invasões, periferias, em geral, que funcionam como podem com recursos da comunidade e de convênios com o poder público. São instituições, portanto, que prestam serviço público de caráter não governamental, não estatal junto às camadas mais pobres da população, que contam com verbas públicas para manterem-se, porém insuficientes para poder oferecer um serviço de melhor qualidade às crianças pobres, seja para custear instalações e materiais mais adequados, seja para contratação de pessoas habilitadas para atender as crianças, entre outras necessidades.

Contudo, se por um lado ainda há equívocos sobre as responsabilidades e competências dos municípios e dos estados quanto ao atendimento educacional das crianças pequenas, por outro a política de Educação Infantil tem assumido novos contornos, adquirindo uma identidade própria. Nesse sentido, cabe ressaltar a vasta produção de documentos oficiais e de publicações que tem contribuído decisivamente para a ressignificação da Educação Infantil no Brasil, alguns deles construídos antes mesmo da aprovação da atual LDB, como por exemplo: Política Nacional de Educação Infantil (1994), Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994), Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), Educação Infantil: bibliografia anotada (1995) e Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996), além dos RCNEI (1998) e das DCNEI (1999, 2009). Podemos acrescentar ainda os Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação (2005), Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2005) e Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volumes I e II, 2006), documento fundamental para pensarmos a qualidade de serviços, da infraestrutura e da proposta pedagógica, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (2009), dentre tantos outros.

O fato é que passado mais de uma década em que a responsabilidade pela Educação Infantil passou a ser assumida pelos municípios, eles convivem ainda com os desafios decorrentes da mudança de concepção acerca do atendimento às crianças de zero a cinco anos tanto nos discursos oficiais como nas práticas existentes no seu interior. Ou seja, a herança deixada pelo trabalho assistencialista que embasou o atendimento à criança pobre na esfera pública e privada que caracterizava os espaços como meros depósitos de crianças, agora dá lugar a uma visão de criança como sujeito de direitos e essa conquista legal implica pôr em pauta um “atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados com base na concepção de criança e que percebam na sua integralidade, e não apenas como aluno” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 52).

Em síntese, sendo a gestão da Educação Infantil responsabilidade das instâncias municipais, cabe a elas a oferta, a organização e a gestão de sua rede de instituições de educação e cuidado da criança pequena como também a regulamentação, o acompanhamento,

a orientação e a fiscalização das instituições escolares públicas e privadas que estão sob a sua jurisdição e nessa trajetória, muitos municípios vêm procurando delinear propostas que não estão desconectadas das convicções ideológicas, dos compromissos políticos e das suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, é possível dizer que muitos esforços têm sido envidados no sentido de dar à Educação Infantil o seu lugar de direito, apesar de os debates sobre os PPP de estados e municípios, por vezes, terem sido atropelados pela urgência de se dar cumprimento à lei e adequar-se às novas exigências.

Os avanços obtidos na autonomia municipal e no fortalecimento institucional dos sistemas de ensino têm possibilitado a oferta às crianças de um cotidiano melhor planejado e organizado e mais atento aos interesses e necessidades da criança, em um movimento contínuo e intenso, em que antigas questões começam a ganhar espaço rumo à superação de contradições e impasses, sendo uma delas, se não, a mais representativa de todas as questões, a que diz respeito à formação e qualificação do professor da Educação Infantil, tema sobre o qual dissertaremos no capítulo seguinte.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre as questões que mobilizam os professores da Educação Infantil estão as que dizem respeito ao seu reconhecimento profissional, haja vista que a trajetória histórica desse segmento da Educação Básica tem sido marcada por uma lógica que via os espaços de educação e de cuidado das crianças pequenas como substitutos da família, como um espaço de guarda e de socialização da criança nos anos iniciais de sua vida. Essa visão doméstica refletia nas escolhas das pessoas a quem seria entregue a tarefa de cuidado e de educação das crianças, escolhas essas feitas com base em concepções que viam a mulher como alguém naturalmente apto a cuidar e educar as crianças pequenas.

Esse modelo socialmente construído da mulher, como educadora nata, trouxe várias implicações que ainda hoje tendem a influenciar o perfil e o conhecimento que deve ter o professor para atuar na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2002), o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena não reconhece a exigência de profissionalização, razão pela qual as exigências impostas ao profissional desse nível educacional serem mínimas, bastando, então, que esse professor tenha apenas algumas habilidades, como paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças, negando com isso a necessidade de treinamento específico para o desempenho de tais tarefas. Esses estereótipos criados implicaram a vinculação entre atividade docente e a maternagem, constituindo-se assim em um obstáculo à profissionalização dos docentes desse segmento educacional.

Essa concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece, portanto, a postura profissionalizante dos que atuam nessa área, porque essa noção sugere que o docente desse segmento educacional precisa fazer uso apenas de conhecimentos do senso comum, levando a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente. Há assim, um desconhecimento de que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito e que ela guarda singularidades que as diferencia dos demais níveis de ensino e é sobre isso que discutiremos no tópico a seguir.

2.1 Especificidades da primeira infância e a formação do professor

A busca pela afirmação da identidade do profissional da Educação Infantil passa pela necessidade do reconhecimento de que a docência nesse segmento educacional se diferencia tanto no que se refere ao trabalho pedagógico com crianças maiores - as da segunda infância -

quanto no que diz respeito à educação oferecida no âmbito familiar e dos cuidados e atenção propiciados por outros serviços e programas vinculados às diversas áreas.

Nesse sentido, o processo formativo do profissional da Educação Infantil necessita, dentre outros aspectos, considerar características cognitivas e afetivas bem como as relações com as famílias das crianças. Uma formação que ponha em foco as diversas linguagens das crianças e amplie as experiências por meio das quais elas possam construir o conhecimento.

Desse modo, a formação inicial e continuada 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.

Estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) mostra que o expressivo crescimento de professores formados em nível superior ocupando funções docentes na Educação Infantil (de 48,7%, em 2007, para 63,6%, em 2012) não está correspondendo a um domínio de competências básicas para orientar o trabalho junto à creche e à pré-escola. Ou seja, o crescimento no nível de formação e qualificação profissional não tem efetivamente impactado na melhoria da qualidade do trabalho educacional na Educação Infantil.

Segundo ainda as autoras referenciadas, isso pode ser creditado ao fato de que muitos cursos de Pedagogia não têm oferecido conteúdos - inclusive didáticos - de formação adequados às práticas dos professores que vão trabalhar nesse nível de ensino. Somando-se a isso, as autoras acrescentam que a pequena carga horária, a precária relação entre supervisor de estágio e graduando e, sobretudo, a ausência de conteúdos atualizados sobre a criança pequena e sua forma de aprender e de se desenvolver são fatores que não dão ao professor em formação os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil.

Isso aponta para a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, pois pesquisas em diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a linguística e a neurociência têm mostrado que desde o nascimento já estão presentes na experiência das crianças processos de interação que possibilitam aprendizagens significativas.

Graças aos estudos da neurociência, por exemplo, chegou-se à conclusão de que o comportamento humano resulta da atividade do Sistema Nervoso que tem o cérebro como seu integrante mais complexo, pois é ele que recebe e processa os estímulos ambientais e elabora respostas adaptativas que garantem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie.

Desse modo, se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. Partindo dessa premissa, o cérebro é, portanto, o órgão da aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino-aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do Sistema Nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais (GUERRA, 2011).

Vale ressaltar, conforme postula a autora acima referenciada, que apesar dos avanços das técnicas que possibilitaram o estudo das áreas cerebrais envolvidas em funções cognitivas e esclareceram o funcionamento do Sistema Nervoso, os processos cognitivos ainda não foram integralmente conhecidos, devido às limitações técnicas e éticas que o estudo do comportamento humano impõe. No entanto, as descobertas que permitiram uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, esclarecendo alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem, mostram que um grande progresso já foi alcançado.

Essas descobertas ultrapassaram os nichos acadêmicos e se estenderam às outras áreas do conhecimento e entre elas, a educação. Dessa aproximação entre neurociência e educação e suas áreas afins surgiu, no final da década de 2000, a Neuroeducação. Mas, nessa aproximação alguns aspectos devem ser levados em consideração. Nesse sentido, Guerra (2011, p. 4, grifos da autora) acrescenta que

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela não é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas. Descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas. [...]. Contribuem para o cotidiano do educador: conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as potencialidades e as limitações SN, as dificuldades para aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas [...]. Mas, saber como o cérebro “aprende” não é suficiente para realização da “mágica do ensinar e aprender”.

Pelo exposto, fica claro que a aproximação entre esses dois campos do conhecimento não deve ser visto como panaceia para curar todos os males da educação no que tange às dificuldades de aprendizagem, pois esta guarda especificidades que a neurociência não consegue alcançar e por isso mesmo seu alcance no contexto educacional tem limitações. No entanto, a grande contribuição trazida pela neurociência no que tange ao funcionamento do cérebro e como isso reflete no processo de ensino-aprendizagem deveria ser aproveitada pelos professores nos seus processos formativos, especialmente por aqueles que atuam ou atuarão na Educação Infantil.

Nesse sentido, Guerra (2011, p. 4) sugere cautela no que se refere ao excessivo otimismo em relação às contribuições das neurociências para a teoria e prática educacionais ao afirmar que

É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre as duas áreas, que esclareça as descobertas científicas e sua real possibilidade de utilização na educação. Isso demanda seriedade e compromisso ético dos meios de divulgação científica e o julgamento crítico do público alvo para que este conhecimento se aplique adequadamente no cotidiano escolar. É importante entender a diferença entre conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e aplicá-los na prática pedagógica. É imprescindível a investigação, rigorosa e científica, dos achados das neurociências aplicados à sala de aula, antes que se estabeleça qualquer aplicação educacional.

Portanto, por mais que os neurocientistas tenham a contribuir com a educação, existem aspectos sobre o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, sobre as metodologias e as teorias educacionais que impõem limites de conhecimento sobre o assunto que precisam ser contornados. Nessa direção, iniciativas como a capacitação em neurociências básicas dos educadores que trabalham com a psicologia educacional, bem como

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas, influenciando também a compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, culturais e antropológicos tradicionalmente estudados pelos pedagogos. (GUERRA, 2011, p. 5).

A participação em congressos, cursos de curta duração e pós-graduações e congêneres constituem iniciativas importantes para aproximar educadores da neurociência, pois elas poderão servir para fundamentar a prática pedagógica que já se realiza demonstrando que estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. Assim, se a educação visa ao desenvolvimento de novos comportamentos no

indivíduo, educar significa proporcionar oportunidades e orientação para a aprendizagem e esta, por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva ,entre outras. Portanto, a aprendizagem depende do cérebro.

Nesse sentido, a criança deve ser exposta a uma variedade de novos conhecimentos, pois seu desenvolvimento cerebral que é surpreendentemente acelerado nos primeiros cinco anos de vida impõe uma rede sináptica bastante ramificada e extensa. Com o passar do tempo, essas sinapses vão sendo reduzidas em decorrência da seleção natural de conexões neuronais combinada com a necessidade básica de utilização das conexões mais imediatas e apropriadas ao que o ambiente exige.

Isso significa que quanto mais exposta a situações diversas de aprendizagem a criança estiver, mais estabelecerá e manterá as redes neuronais ativas e, conseqüentemente, saberá lidar mais facilmente com situações diversificadas, ampliando e amadurecendo, assim, seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas devem utilizar recursos que sejam multissensoriais, para ativação de múltiplas redes neurais que estabelecerão associação entre si.

Assim, a neurociência afirma que a primeira infância, período que compreende a fase de zero a seis anos,

É um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis. (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014, p. 4-5).

É na primeira infância que funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico começam a se desenvolver por meio de habilidades como controle de impulsos, a capacidade de redirecionar atenção e de lembrar regras. E, embora os circuitos cerebrais responsáveis por tais funções sejam refinados durante a adolescência até a maioridade, as conexões fundamentais começam a estabelecerem-se nos primeiros anos de vida. Isso significa que a construção de tais circuitos é altamente influenciada pelas experiências no início da vida, diretamente mediadas pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente pelas interações da criança com seus cuidadores e isso

tem uma relação direta com as experiências vivenciadas por ela nos primeiros anos de sua vida escolar que se inicia justamente na Educação Infantil.

Desse modo, fica evidente que não comporta mais nos dias atuais pensar a educação e cuidado da criança pequena entregue a qualquer pessoa. Nesse sentido, como bem lembra Campos(1999), o professor da primeira infância precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem. Acrescentamos a isso a indissociabilidade entre o cuidar e o educar o que faz com que o profissional desse nível da educação básica se torne um ser multidimensional que atua em um segmento que é essencialmente multidisciplinar exigindo dele um conjunto de saberes que, ao serem postos em prática, possibilitem o desenvolvimento integral da criança e isso fica impraticável quando se inclui nessa discussão o contingente de professores que não contam, sequer, com o nível mínimo de escolaridade.

Mas pensar o professor da primeira infância nessa perspectiva só foi possível graças às conquistas legais obtidas em fins do século XX que deram à criança um *status* educacional e de direito e determinaram ações mais efetivas do sistema educacional nos diferentes âmbitos - federal, estadual e municipal - trazendo à tona diversos temas e entre eles estava a formação dos profissionais da educação. Assim, alicerçada na LDB 9.394/96 que regula, faz cumprir e atende às necessidades de ensino nas suas diferentes modalidades, a formação do professor da Educação Infantil foi colocada em pauta, passando a fazer parte do texto da lei.

Antes da LDB/96, o que se via eram movimentos isolados que pouco contribuía para uma formação sólida e com uma base comum para os educadores de crianças. Isso se dava em virtude de a Educação Infantil não fazer parte, ainda, da educação básica e em decorrência disso acumularem-se os problemas da formação, pois havia pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação. Essas iniciativas eram isoladas e atingiam uma pequena parcela dos docentes. Segundo Kishimoto (2005b, p. 107, grifo da autora),

As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a “escolarização” na educação infantil.

Vemos, portanto, que a formação de docentes para a Educação Infantil tem uma história bastante recente, pois se não havia uma preocupação com esse nível de ensino nas pautas das políticas educacionais como um todo, muito menos ainda no que dizia respeito à qualificação de seus professores. Esse longo período em que a Educação Infantil ficou relegada na educação brasileira acarretou o estabelecimento de um campo muito diferenciado, tanto pela variedade de instituições que ia desde a filantropia às associações comunitárias, quanto pelas estruturas, na maioria das vezes, feitas à base de improvisos. Isso resultou numa visão equivocada que compreendia que a tarefa de educação e cuidados da criança pequena poderia ser desenvolvida de qualquer jeito e por qualquer pessoa, o que por sua vez implicava a ausência de políticas de formação para os sujeitos envolvidos na educação da criança pequena.

Segundo Roldão (1999, *apud* KISHIMOTO, 2005b, p. 108), isso se refletia “na configuração curricular, na oferta de cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica” ocasionando, na maioria das vezes, efeitos catastróficos na formulação de currículos para a Educação Infantil, por desconsiderar que a criança pequena aprende no contato que estabelece com um ambiente educativo amplo, no qual a linguagem se desenvolve nas situações cotidianas que envolvem a pintura, o desenho, as rodas de conversa, o contato com areia, sementes, com o brincar, dimensão a qual os cursos de formação não incluem como objeto de estudo, limitando-se, quando o faz, às meras concepções teóricas que são insuficientes para o desenvolvimento de competências que extraíam do brincar as mais variadas situações de aprendizagem.

A crítica aos cursos de formação de professores tem recaído sobre o fato de estes ainda estarem muito presos à tradição verbalista que prioriza o uso dos livros e dos textos em detrimento de uma aproximação maior com a realidade, com o contexto das escolas. Isso evidencia lacunas na formação inicial, pois esses cursos não apresentam em seus currículos os elementos suficientes para dar ao professor a base teórico-prática de que ele necessita para desempenhar com segurança o que lhe compete.

Grande parte da formação de docentes para atuar com crianças pequenas ocorre em cursos que preparam para o magistério de Ensino Fundamental e Educação Infantil ao mesmo tempo, com preponderância do primeiro, o que tem inibido a construção de práticas adequadas nas instituições de Educação Infantil. Isso evidencia a necessidade urgente de os currículos de formação docente inicial garantir a presença de conteúdos formativos diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas.

Nesse sentido, Kishimoto (1999) afirma que a experiência tem mostrado que essa prática de formar profissionais em cursos que, ao mesmo tempo, os preparam para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, necessita ser revista uma vez que os profissionais acabam conhecendo muito pouco sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Ou seja, se a nossa LDB preconiza que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, isso por si só requer uma formação diferenciada, pois como bem afirma Katz e Goffin (1990) citados por Oliveira-Formosinho (2005, p. 137), se o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar aos dos outros professores, se diferencia em aspectos importantes devido ao

Âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais; a diversidade de missões e ideologias; a vulnerabilidade da criança; o foco na socialização; a relação com os pais; as questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança e o currículo integrado.

Em se tratando da Educação Infantil, o professor necessita, portanto, de uma formação que transponha os limites dos cuidados básicos - saúde, higiene, alimentação - numa dosagem equilibrada entre o educar e o cuidar, a fim de superar a velha dicotomia entre essas duas dimensões visto que nenhuma delas deve ser supervalorizada em detrimento da outra mas, ao contrário, vistas como indissociáveis, uma imbricada na outra, pois só assim poderemos superar o dualismo que se apoia na ideia de que “quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto a educar” (ROSSETI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Isso significa que o trabalho dos professores da Educação Infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena, por isso os RCNEI enfatizam

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 41)

É importante ressaltar que essas práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, banhar, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas também são práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (DCNEI, 2010).

Se muito já avançamos na compreensão de como mediar o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, da linguagem verbal, das ações de autocuidado e muitas outras, cumpre ressaltar que já temos elementos suficientes para superarmos definitivamente a concepção que via a educação da criança pequena fora do lar como um favor ou uma dádiva e nesse aspecto a formação tem papel fundamental visto que ela influi nas representações que cada professor faz do seu próprio papel e isso se estende para a concepção de criança e de educação que ele guarda.

Nesse sentido, um novo paradigma entra em cena colocando a educação da criança como um direito social dela e de sua família e um dever do Estado sendo ela oferecida em espaços planejados complementando a ação da família. Isso requer abandonar a visão educacional pautada em um cuidado materno-substitutivo, dando lugar a uma perspectiva de parceria entre família e escola e para isso o conhecimento acumulado precisa ser apropriado pelos professores por meio de formação inicial adequada, condizente com as concepções de criança defendida nos marcos legais. No entanto, a formação de professores no Brasil tem se constituído um campo fértil de disputas entre os diversos modelos e propostas de formação adotados pelas políticas educacionais, tema sobre o qual discorreremos na seção a seguir.

2.2 A formação inicial do professor da Educação Infantil: modelos em debate

Partindo da premissa básica de que o papel do professor é ensinar, é imperativo dizer que a formação inicial de professores tem importância singular, uma vez que cria as bases

sobre as quais o professor obtém as condições para exercer a atividade docente na escola com as crianças e os jovens como também cria as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização, temas que já foram tratados em seção anterior desse trabalho.

O surgimento das instituições voltadas para a preparação docente pode ser localizado, no contexto brasileiro, em meados do século XIX, e desde então elas vêm sofrendo consideráveis alterações. No entanto, não é intenção desse trabalho apresentar a trajetória histórica da formação de professores no Brasil haja vista que nosso objeto de estudo - a Educação Infantil - tem uma história bem recente como parte integrante da Educação Básica. Desse modo, deteremo-nos a falar da formação do professor desse nível da educação brasileira a partir do seu reconhecimento como tal, fato que só ocorreu com a LDB 9.394/96.

A finalidade primeira da Educação Infantil está definida no Artigo 29 da LDB/96 o qual diz que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, 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”. (BRASIL, 2013, s/p). Ao conferir *status* educacional à Educação Infantil, a LDB reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os professores da Educação Básica, o que inclui os que atuam ou atuarão nas instituições de cuidado e educação da criança pequena, ou seja, nas creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

Desse modo, a LDB 9.394/96 definiu no seu Artigo 62 que

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. (BRASIL, 2013, s/p)

Decorrente do que diz esse artigo, a lei estabeleceu 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. Portanto, os sistemas de ensino teriam prazo de dez anos para que fizessem as devidas adequações à nova norma. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 43),

Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior.

Assim, durante a Década da Educação, políticas de formação profissional para a Educação Básica deveriam prever a formação dos quadros docentes em nível superior. Para dar agilidade a essa formação entra em cena uma nova modalidade de curso - Normal Superior que, sob a responsabilidade dos ISE instituídos pela Resolução CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, encarregar-se-ia da formação do profissional de Educação Infantil e das séries (hoje, anos) iniciais do Ensino Fundamental.

No período compreendido entre 1997 e 2006 instaurou-se disputa acirrada entre grupos favoráveis aos ISE e às Escolas Normais Superiores (ENS) e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, muito embora a LDB 9.394/96 não previsse isso. Essa disputa entre o Normal Superior e Pedagogia ficou ainda mais acirrada quando em 15 de maio de 2006 foi aprovada a Resolução nº 01 que instituiu as DCN para o curso de Licenciatura em Pedagogia, atribuindo também 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. Logo se vê que embora essa licenciatura tivesse como eixo a formação de docentes, passaria também a ter amplas atribuições, muito embora a Resolução CNE-CP nº 01/2006 também facultasse aos cursos de Pedagogia e Normal Superior autorizados e em funcionamento, adaptarem-se a essas diretrizes para o que deveriam propor no projeto do curso.

Do lado dos que eram a favor do Normal Superior, pelo menos duas razões, segundo Kishimoto (1999, p. 72), eram apontadas como justificativas para sua criação: “1) a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, e 2) a dissociação entre teoria e prática”. Do lado dos que defendiam a Pedagogia como *locus* da formação de professores, diversos foram os argumentos para contrapor-se a essas justificativas.

Kishimoto (1999), por exemplo, apresenta alguns deles para demonstrar sua posição contrária ao Normal Superior. No que tange à primeira justificativa, a autora assevera que desde os anos de 1930 a qualificação em nível superior vinha sendo feita pelo curso de Pedagogia que passava por reformas nas últimas década sem processo de intensa revisão curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico com vistas a atender a padrões de qualidade, movimento esse que estava sendo conduzido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) nos vários encontros nacionais. Portanto, conclui a autora, que a criação de um novo curso de formação só se justificar para “ofertar alternativas para o acesso ao ensino superior, divergindo do modelo da pedagogia de quatro

anos para intensificar a formação nas áreas pouco privilegiadas, dentro de uma política de profissionalização que garanta a continuidade dessa formação” (KISHIMOTO, 1999, p. 72), mas, parece que não era essa a proposta.

Quanto à segunda justificativa, Kishimoto (1999, p. 72) argumenta que o Normal Superior

Apresenta um projeto pedagógico com 3.200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas.

Imaginemos, na prática, se todo aluno ou grande parte dele fizer o estágio “supervisionado” na própria escola para aproveitar as horas que a lei oferece. Não estaríamos reforçando o individualismo, o espontaneísmo e uma prática abandonada, características contra as quais passamos a vida toda lutando? Além do mais é preciso observar que isso torna inviável o acompanhamento de cada aluno em sua respectiva escola, em locais diferentes, com perspectivas distintas de trabalho.

Essas questões que se contrapuseram às justificativas para a criação do Normal Superior mostram, portanto, que essa dualidade se configurou como uma clara negação das oportunidades de acesso à educação continuada e ao mesmo tempo como uma ameaça a uma educação de qualidade. Além do mais, o caráter meramente certificatório e utilitarista desse tipo de curso não assegura o domínio de competências cognitivas para a autonomia intelectual e reafirma as políticas de formação focalizadas e aligeiradas que empobrecem a formação docente.

Nas palavras de Kishimoto (1999), uma outra característica que concorre para o caráter duvidoso desse tipo de formação diz respeito à qualificação exigida para seu corpo docente, pois enquanto a Pedagogia requer, pelo menos, 50,0% dos docentes com mestrado ou doutorado como condição para que a instituição tenha conceito “A”, no Normal Superior essa exigência é bem menor reduzindo-se a apenas 10,0% de docentes com mestrado ou doutorado o que equivaleria ao conceito insuficiente para os padrões de qualidade da Pedagogia. Além do mais, esse baixo grau de exigência quanto à qualificação do corpo docente põe em xeque a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tríade que é a base de sustentação da educação superior.

É, no mínimo, um contrassenso ver o discurso governamental sair na defesa por uma formação de qualidade aos professores que fazem a Educação Básica desse país acontecer, quando o que se ver efetivamente ocorrendo nas políticas de formação é a opção pelo baixo custo da operacionalização de tais políticas ao minimizar o grau de exigência em relação àqueles que formarão os professores comprometendo a qualidade dos cursos que são oferecidos.

Embora pareçam ser suficientes os aspectos até aqui levantados para pôr em evidência as disputas em torno da formação de professores no contexto pós LDB 9.394/96, Kishimoto (1999, p. 74) ainda nos adverte quanto a outro aspecto de extrema relevância para a profissionalização do professor que é

A separação entre a formação profissional e a universitária. O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, e não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação.

Isso tudo tem um agravante a mais quando se transpõe para o cenário da Educação Infantil, visto que ainda hoje se luta para garantir um processo de profissionalização que respeite o acesso à educação superior e seu gradual aperfeiçoamento em cursos de especialização e pós-graduação. Como o Normal Superior é análogo às licenciaturas curtas isso dificulta o acesso a outros patamares de escolaridade superior.

Assim, em meio a muitas polêmicas, o Normal Superior teve uma breve existência dada a sua pouca aceitação. A sua adoção por instituições não universitárias, principalmente, não logrou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela. Somemos a isso o fato de o Artigo 11 da Resolução CNE-CP nº 01/06 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. Essa permissão trazida pela nova legislação deu aos Cursos Normais Superiores a possibilidade de obter *status* de curso de Pedagogia. Essa equivalência, no entanto, não estava isenta de ser feita sem sofrer as consequências do curso Normal Superior, pois a falta de compromisso com a pesquisa e de uma relação interdisciplinar com as instituições responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo, traria como consequência imediata a formação de profissionais com diferentes níveis de qualidade que farão jus à mesma certificação, porém sujeitos à seleção natural do mercado e à fragilização da profissionalização docente.

Como parte dos “esforços” governamentais em se fazer cumprir as metas estabelecidas para a Década da Educação e em conformidade com o exposto no Artigo 80 da LDB/96 o qual diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s/p), passa a fazer parte do cenário educacional brasileiro a modalidade de Educação a Distância (EaD) como iniciativa para a formação dos professores.

Nesse sentido, Almeida, Iannone e Silva (2012) corroboram ao dizer que as demandas por formação de professores têm relação direta com a expansão da EaD, pois conforme apontado no Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011), a maior parte dos cursos oferecidos a distância é de licenciatura, em um total de 45,8%.

Os cursos na modalidade EaD começaram a ser regulamentados pelo MEC, de forma mais consolidada, a partir do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 que depois foi alterado pelo Decreto n.º 2.561 de 27 de abril de 1998, os quais definiam condições de credenciamento de instituições e autorizações de cursos a distância. A importância da EaD nas políticas educacionais foi reiterada pelo PNE (2001-2010) que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. O plano propunha, por exemplo, o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EaD.

Ainda em 2011, a Portaria nº 2.253/2001 do MEC autoriza as IES a introduzirem nos currículos de seus cursos presenciais, disciplinas que utilizem método não presencial, desde que não ultrapassem 20,0% da carga horária total do curso e que promovessem avaliações finais em caráter presencial. Três anos depois essa portaria foi revogada ao ser emitida pelo MEC a Portaria nº 4.059/2004, a qual determinava que as disciplinas de cursos presenciais que utilizem tecnologias de comunicação remota (até no máximo 20%) tenham caráter semipresencial e que a organização pedagógica e curricular preveja encontros presenciais e atividades de tutoria. Diz ainda que as tutorias implicam a existência de docentes qualificados em nível compatível com o projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e a distância. Essa portaria visava corrigir algumas distorções então constatadas na oferta de disciplinas nesse formato pelas IES (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Com o Decreto nº 5.622/2005 institui-se nova regulação para EaD no país, definindo-a, em seu artigo 1º, como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, s/p).

Também determina que os cursos e os programas a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência de certificado e diplomas e que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo MEC, devem pautar as regras para a regulação, a supervisão e a avaliação dessa modalidade de ensino. Entre os aspectos relevantes do Decreto nº 5.622/2005, destacamos ainda:

Estabelecimento e preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; maior explicitação de critérios para credenciamento institucional, sobretudo no que se refere aos polos descentralizados de apoio ao(a) aluno(a); mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada de vagas na educação superior, desvinculada de condições adequadas para o atendimento; permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre conselhos estaduais, CNE e diferentes esferas administrativas; previsão de atendimento a pessoas com deficiência; institucionalização de documento oficial com referenciais de qualidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 100).

Buscando acertar mais o passo em relação a EaD, alguns dispositivos desse decreto foram alterados por outro decreto, no caso, o de nº 6.303/2007, definindo-se melhor os quesitos ligados à abrangência de atuação das IES para essa modalidade de ensino, as atividades presenciais obrigatórias e detalhando aspectos ligados ao credenciamento institucional, reconhecimento, autorização e reconhecimento de cursos.

No entanto, é preciso reconhecer que se por um lado a regulamentação oficial da EaD está bem posta, por outro isso ocorreu de forma tardia facilitando a abertura desmesurada desses cursos. Além disso, a “abundância de leis e decretos dificulta a compreensão das propostas políticas, gera a fragmentação dos processos formativos e fortalece a dicotomia entre teoria e prática” (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012, p. 294), basta ver que as questões que são levantadas em relação à sua implementação nas IES sinalizam para problemas tanto no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público.

Tudo isso gerou um baixo prestígio da EaD no campo da educação, contribuindo para que ela fosse

Considerada por um longo tempo como uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais. [...] Como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular. [...]

Essa percepção gera dúvidas quanto a qualidade do ensino oferecido por sistemas EaD e tende a enfatizar os fracassos [...].” (BELLONI, 2006, p. 91).

Enquanto entidade que discute permanentemente a formação do professor brasileiro, a Anfope tem

Assumido uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, por considerar que as novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores. A tecnologia é uma realidade que impregna nossas vidas e a escola se defronta com o desafio de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias ao entendimento dessas novas relações. A tecnologia não pode ser vista, entretanto, como um valor em si mesmo, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade. (FREITAS, 2007, p. 1.213).

Há um reconhecimento, portanto, de que não comporta mais na atualidade pensar projetos de formação dos professores desconsiderando as contribuições que as tecnologias da informação e comunicação podem trazer como mediadoras dos processos formativos dos professores. A tecnologia está presente na nossa vida cotidiana, no trabalho, na escola, nos mais diferentes espaços e de diferentes formas e ignorá-la é querer fugir do óbvio. No entanto, ela não pode ser vista como panaceia para resolver os problemas da dívida social com a formação do professorado brasileiro. Daí porque há necessidade não só de normas - nisso já avançamos muito - que regulem a EaD, mas também de mecanismos que fiscalizem e monitorem a aplicação da lei.

No entanto, o que se observa, diz Freitas (2007), é que a maioria dos cursos de formação na modalidade EaD no cenário brasileiro contraria os requisitos defendidos pela Anfope e isso faz com que eles se configurem como uma forma de aligeirar e baratear a formação levando a EaD a ser pensada mais como uma “política compensatória para suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior” (FREITAS, 2007, p. 1.214).

Não há como negar, portanto, que a formação inicial de professores a distância ainda é cercada de polêmica, embora se disponha de poucos estudos sobre a qualidade na oferta desses cursos. Entre as questões que põem em dúvida a sua qualidade estão

O uso de laboratórios, bibliotecas equipadas, oficinas, meios indispensáveis às várias formações docentes. [...] 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).

Trata-se, portanto, de instrumentos fundamentais para que cursos dessa natureza sejam mais bem sucedidos. Além disso, cursos a distância demandam, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 105),

Equipes docentes com boa formação e formação quanto a aspectos específicos da modalidade; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis, materiais bem produzidos e testados, polos bem instalados, monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados – tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais –, sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado, avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados.

As autoras consideram importante lembrar também que nossos cursos de formação de professores guardam uma história que separou a formação do professor polivalente - para os primeiros anos do Ensino Fundamental e, atualmente, também para a Educação Infantil - e a formação do professor especialista por disciplinas feita mais nos moldes de bacharelado. Essa diferenciação criou valor social menor para os primeiros enquanto para os segundos uma posição socialmente mais reconhecida e essa representação tem dificultado repensar e reestruturar a formação de modo mais integrado e em novas bases curriculares e isso precisa ser considerado na oferta de cursos dessa natureza, pois não basta certificar professores em nível superior, mas também fazer com que essa certificação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho.

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.

Nesse sentido, a continuar o rápido crescimento de cursos de formação de professores a distância, Gatti, Barreto e André (2011) questionam: Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de Educação Básica?

Concordamos com as autoras quando dizem que ao fazerem tais questionamentos não se trata de preconceito contra essa modalidade de ensino, mas da necessidade de ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, visando à melhor formação para as futuras gerações no contexto da contemporaneidade. Trata-se também de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância, no entanto os dados já mostrados indicam desarranjos nas políticas governamentais. Diz respeito, ainda, de questionar se o fato de a expansão da EaD ser capitaneada, sobretudo, pela iniciativa privada, os interesses meramente mercadológicos não estão sendo postos acima dos objetivos educacionais declarados pelos órgãos oficiais, portanto, dos direitos educacionais da população brasileira.

Com vistas a consolidar o projeto de EaD, em 08 de junho de 2006 foi publicado o Decreto nº 5.800 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas em Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e cujo objetivo primordial será o de promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de educação a distância e para atingi-lo a UAB realiza a articulação entre as instituições públicas de educação superior, estados e municípios brasileiros, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando esses cursos às diferentes regiões do país.

Além disso, a UAB também se propõe a oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, e a apoiar pesquisas sobre metodologias inovadoras de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior. Com essa iniciativa o MEC pretende ainda ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial, prioritariamente localizados em municípios do interior do país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011).

Para oferecer cursos a distância, cada município deve montar 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. Quanto a elaboração e oferta dos cursos, estes ficam a cargo das IES públicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), hoje Institutos Federais (IF) aos quais compete desenvolver material didático-pedagógico.

Quanto ao acesso ao sistema UAB é feito por meio de exames vestibulares presenciais e gratuitos, cujas provas são elaboradas e aplicadas pelas respectivas instituições. As instituições que ofertam cursos devem promover visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB.

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.

Segundo as autoras citadas, a institucionalização da formação superior de docentes a distância, concebida sob a forma de educação continuada que utiliza essas novas tecnologias, teve impulso na UAB, por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC em 2005, e dirigido a professores em serviço sem formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação.

Para Freitas (2007), a oferta de programas de formação inicial nesses moldes representou uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que informava muitos deles, razão pela qual eram amplamente criticados.

No Piauí, a UAB se materializa através da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que contava, entre 2014 e 2015, com 24 polos – Água Branca, Avelino Lopes, Bom Jesus, Buriti dos Lopes, Campo Maior, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Corrente, Elesbão Veloso, Floriano, Gilbués, Inhuma, Monsenhor Gil, Oeiras, Picos, Pio IX, Piracuruca, Piripiri, São

João do Piauí, Simões, Simplício Mendes, União, Uruçuí e Valença e na metade deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado, o que significa dizer que a demanda por formação que ainda existia parte dela já poderá estar sendo absorvida por essa modalidade de ensino (disponível em: <<http://siteead.uespi.br>>. Acesso em: 14 nov. 2014).

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 – Água Branca, Alegrete, Bom Jesus, Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Esperantina, Floriano, Gilbués, Inhumas, Parnaíba, Picos, Piracuruca, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Simões, Simplício Mendes, Teresina e Uruçuí, e somente em três deles o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado (disponível em: <<http://www.cead.ufpi.br>>. Acesso em: 14 nov. 2014).

Mas, apesar de todo o aparato que a UAB hoje dispõe ter possibilitado outra visão acerca da EaD,

Não podemos descartar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento tecnológico. Basta lembrar que o fosso social coloca diversos empecilhos, dentre os quais as questões referentes ao domínio da técnica e as condições de pobreza da maior parte da população mundial. O acesso à internet ainda é restrito, já que os custos e o manuseio são, de certo modo, condições que atravancam a homogeneização desse meio, se comparado com as facilidades da televisão. (SILVA, 2013, p. 125)

Vemos, então, que os fatores externos podem representar uma ameaça para o sucesso da EaD, haja vista que até a aquisição de um componente básico para o bom desempenho do cursista, o computador, torna-se, muitas vezes, algo inviável em razão do baixo poder aquisitivo de muitos cursistas. Somemos a isso o fato de algumas localidades ainda apresentarem problemas em relação ao fornecimento de energia elétrica. Enfim, ainda é muito comum uma conjuntura desfavorável ao bom andamento dessa modalidade de ensino.

Para fortalecer a UAB diante do aumento da complexidade dos processos de expansão da educação e, em particular, da modalidade EaD e da crescente responsabilização pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da Capes através da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 que foi regulamentada pelo Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007. A partir de então, foram instituídas ações voltadas à formação de professores para o ensino básico, em busca de uma articulação mais orgânica entre as políticas da Educação Básica e Superior. Assim, a Capes que vem conduzindo com efetivo sucesso a política de pós-graduação no Brasil há décadas, agora assume também os complexos desafios da graduação.

Mas, mesmo com toda a expansão da EaD vista como a iniciativa de maior alcance para fazer face às novas demandas geradas pela ampliação do número de egressos do ensino médio e pela formação docente em serviço, isso não foi suficiente para resolvermos o problema do *déficit* de formação em nível superior dos professores brasileiros e assim encerramos a Década da Educação sem que resolvêssemos essa pendência tão antiga na nossa história educacional.

No entanto, não faltaram iniciativas no sentido de buscar soluções rápidas e baratas, reafirmando o imediatismo e o imprevisto no enfrentamento de questões dessa natureza, como é próprio da mentalidade política predominante no Brasil. Assim, em 20 de abril de 2009 entra em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº5.395/09 propondo alterações no Artigo 62 da LDB 9.394/96 o qual, se aprovado, passaria a ter a seguinte redação:

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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** (BRASIL, 2009, s/p, grifos nossos).

Entre os argumentos em defesa desse texto estava que a

Na nova redação proposta para o *caput* do artigo, trata-se de elevar a formação mínima exigida para docentes que atuem no ensino fundamental: a formação de nível médio, na modalidade normal, passaria a ser admitida apenas para os professores que atuem na educação infantil. **Trata-se de medida importante de valorização do magistério e que em muito contribuirá para a elevação da qualidade da educação básica, no nível do ensino fundamental.** (BRASIL, 2009, s/p, grifos nossos).

Destacamos nessa proposição uma verdadeira afronta a toda uma história que vem sendo construída em favor de uma nova concepção de criança, de infância e de Educação Infantil que tem resultado numa imensa produção bibliográfica e subsidiado a construção de vários marcos legais. Citemos, como exemplo, os RCNEI e as DCNEI, ambos frontalmente desrespeitados ante uma proposição que nivela por baixo aqueles que estarão à frente dos processos de educação e cuidados da criança pequena. É como se para a criança da primeira infância qualquer coisa servisse, enquanto para o Ensino Fundamental seria o que se tivesse de melhor a oferecer.

Concordamos com Kishimoto (1999, p. 74) quando diz que

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6¹⁴ anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos. Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos.

Ao ser encaminhado para o Senado Federal o PL 5.395/09 passou por revisão e foi aprovado resultando em Substitutivo do Senado sob o nº PL 280/09 que apresentou a seguinte redação para o Artigo 62 da LDB 9.394/96 que trata, como já dito, da formação docente, acrescentando-lhe três parágrafos, dos quais dois estão expostos abaixo.

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.

.....

§ 7º Os docentes com a formação em nível médio na modalidade normal terão prazo de 6 (seis) anos, contado da posse em cargo docente da rede pública de ensino, para a conclusão de curso de licenciatura de graduação plena.

§ 8º O descumprimento do prazo previsto no § 7º torna o docente inabilitado para o prosseguimento do exercício do magistério no ensino fundamental.” (NR). (BRASIL, 2009, s/p)

Se essa nova redação, por um lado serviu para alinhar o limite de atuação do professor ajustando-se à Lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e encolheu a Educação Infantil, por outro, manteve a dualidade quanto ao *locus* da formação superior propondo que ela ocorra nas universidades ou nos institutos superiores de educação e ainda acentuou essa dualidade quando manteve a formação de nível médio como possibilidade de exercício profissional no magistério, admitindo dois perfis profissionais para atuar em um mesmo nível de ensino, se constituindo assim num enorme desafio para um país de dimensões continentais como o Brasil.

Mas, como se isso não bastasse, o acréscimo do 7º e 8º parágrafos instaurou medo e insegurança, a exemplo do que ocorrera quando da instauração da Década da Educação, ante

¹⁴Para constar: à época da escrita desse artigo essa era a faixa etária da Educação Infantil. Hoje, como já dito anteriormente, ela compreende zero a cinco anos.

o prazo que o professorado teria para adequar-se à formação e as consequências que lhes seriam impingidas se isso não ocorresse no tempo previsto.

Após cumprir os trâmites no Poder Legislativo e passar pelos embates e discussões necessárias, chegou-se a versão final do PL 5.395/09, agora transformado na Lei Ordinária 12.796/2013, que foi encaminhada ao Poder Executivo para sanção. No que tange especificamente ao artigo e parágrafos citados anteriormente, a decisão final do Executivo foi pelo veto do parágrafo 7º do Artigo 62, pelas razões expressas na Mensagem nº 119 de 04 de abril de 2013, encaminhada ao Presidente do Senado Federal a qual dizia que

O texto não prevê consequências ao descumprimento da regra, gerando incerteza sobre o destino do profissional que não concluir os estudos no prazo determinado. Além disso, diante da significativa expansão de vagas na educação infantil, a exigência de formação em nível superior para essa etapa, no curto prazo apresentado pela medida, atinge sobremaneira as redes municipais de ensino, sem a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto. (BRASIL, 2013, s/p)

Em consequência do veto do parágrafo 7º do Artigo 62, o Artigo 87-A também foi vetado, pois o mesmo dizia que

O disposto nos § 7º e § 8º do art. 62 não se aplica aos docentes com formação em nível médio na modalidade normal que se encontrarem em exercício na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, em rede pública, na data da publicação desta Lei. (BRASIL, 2009, s/p)

Assim, em 04 de abril de 2013 é publicada a Lei 12.796 que modifica a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mas não altera a questão mais nevrálgica da lei que é a formação do professor, optando por manter no cenário brasileiro dois grupos de professores atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil: aqueles formados nos cursos de formação docente de nível médio - Normal Magistério - e aqueles licenciados em Pedagogia. Isso causou não só frustrações mas também perplexidades, pois passadas quase duas décadas de aprovação da LDB 9.394/96, ainda insiste-se em admitir como formação mínima para o exercício de magistério na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental o nível médio na modalidade Normal Magistério desconsiderando as investigações e estudos sobre o desenvolvimento infantil que comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações, especialmente a tenra idade.

O fato é que essa dualidade continua a nutrir os debates em torno da formação inicial do professor como condição imprescindível para sua profissionalização tendo de um lado os

que são favoráveis à permanência da exigência mínima da formação em nível médio no Normal Magistério e do outro os que defendem a formação em Pedagogia. Sobre esse embate discorreremos no subtópico a seguir ao falarmos sobre o primeiro desses dois cursos, ou seja, o curso Normal, situando o seu percurso histórico até chegar aos dias atuais.

2.2.1 O curso Normal Magistério na formação de professores: entre a exigência mínima e a extinção

O surgimento das instituições voltadas para a preparação docente pode ser localizado em meados do século XIX e vem passando por consideráveis alterações desde então. De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 27), o momento anterior ao surgimento dessas instituições “caracterizava-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que deveria ensinar, avaliados pelo concurso de nomeação”. Assim, desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, transitamos por diversos modelos de formação.

Mas, foi ainda no início do século XIX que a discussão pública sobre qual seria a preparação adequada para os professores surgiu atrelada às atividades militares da época, uma vez que era preciso treinar os soldados para obter um exército disciplinado e educar a população que, em razão da ignorância, contribuía para tornar o ambiente social da época conturbado.

Um dos modelos adotados para treiná-los foi o chamado Método Lancaster, recomendado oficialmente e que visava o treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos. De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 30-31), esse método era bastante complexo, pois “exigia o treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para a comunicação entre o professor, os monitores e os alunos, bem como a compreensão dos diversos castigos previstos para diferentes faltas”.

Em virtude do fracasso do Método Lancaster, uma vez que sua prometida eficiência não se concretizou em razão da falta generalizada do aparelhamento pedagógico que esse método demandava, ganhou impulso o projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais, estas sim, encarregadas de garantir a perfeição do método de ensino e o suficiente preparo dos professores para sua tarefa (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No entanto, convém observar que mesmo já tendo-se essa compreensão da necessidade de um modelo de formação mais eficiente e melhor sistematizado por meio da Escola Normal, ainda coabitou praticamente durante todo o Período Imperial a figura do

professor adjunto que correspondia a um modelo artesanal de formação, pois seu custo era baixo tendo em vista que aprendia o ofício acompanhando a prática de um professor experiente. Esses professores eram selecionados entre os melhores alunos das primeiras letras entre 12 ou 13 anos, os quais recebiam um pequeno pagamento para acompanhar o professor em exercício. E esse foi um dos fatores que retardou a consolidação da Escola Normal como instituição de preparo inicial para o magistério.

Os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em algumas cidades pouco depois da proclamação da Lei de 15 de outubro de 1827. Primeiro em Minas Gerais, Niterói e na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Em seguida na Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), todas elas de responsabilidade das províncias o que significava dizer que “foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32).

A precariedade da estrutura, em parte, contribuiu para que o Curso Normal tivesse por muito tempo uma existência incerta, atraindo poucos alunos para manter-se em atividade o que levou esses cursos a sucessivos fechamentos e reaberturas. A Escola Normal de São Paulo, por exemplo, foi aberta em 1846, fechada em 1867, reaberta em 1876, fechada em 1877 e reaberta em 1880. Ou seja, num intervalo de 34 anos ela passou por três (re)aberturas e dois fechamentos, sendo que o maior período que ela ficou aberta durou 21 anos.

As hipóteses apontadas como possíveis causas para a pequena procura pelos cursos de formação de professores estão relacionadas com a pouca atratividade em razão do desprestígio desse trabalho e dos baixos salários. Somemos a isso a preferência por parte dos governos pelo modelo artesanal de formação, representado pelos professores adjuntos, muito mais barato para o Estado e suficientemente adequado para uma sociedade onde a escola não era para a população em geral. Como os concursos da época não tomavam como critério estudos pedagógicos e sim atestado de boa conduta moral, ter um diploma não era obrigatório para obter uma vaga nas escolas de primeira letras.

Vale ressaltar que o Curso Normal do qual se está falando não é aquele que normalmente circula no nosso imaginário, sendo cursado em espaços com estrutura física, durante um certo período de tempo. Na verdade,

Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias. Estas correspondiam aos conhecimentos do curso de primeiras letras, acrescidas do ensino do método Lancaster ou do método simultâneo. O modo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o

exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais, tal como no caso da Escola Normal de Niterói. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34).

As primeiras mudanças só vieram ocorrer com o ressurgimento do curso a partir de 1850 sendo a Escola Normal de Niterói, recriada em 1859, a pioneira em buscar inovações ao estabelecer um currículo que deveria ser desenvolvido por professores especialistas que seriam encarregados de cátedras específicas. Isso motivou o debate acerca das vantagens de se introduzir disciplinas científicas no currículo (Física, Química, Botânica, etc.).

O ideal de liberdade que rondava o período que antecedeu o fim da escravidão fez com que o discurso do Estado e dos políticos acentuasse as questões educacionais preocupando-se com a educação das crianças nascidas de escravas, das mulheres e de superar o analfabetismo. A essas ideias juntaram-se as novidades em termos de materiais educativos e métodos e conferências sobre ensino e exposições pedagógicas foram realizadas.

A síntese de todo o debate que vinha sendo realizado se materializou na Reforma Benjamin Constant, em 1890, que levou à reabertura da Escola Normal da Corte que passou a adotar um currículo que incluía disciplinas de caráter científico e à fundação do *Pedagogium* que foi concebido como um centro nacional de coordenação das atividades pedagógicas no Brasil.

Mas, o surgimento da Escola Normal como espaço de profissionalização dos professores públicos das primeiras letras só veio ocorrer quando, durante a Primeira República (1890-1930), foram constituídos os sistemas estatais de ensino, onde São Paulo foi pioneiro servindo de exemplo para as reformas de ensino em outras províncias. “O que marcou a educação do primeiro período republicano foi essencialmente a (lenta) organização de estruturas burocráticas de controle estatal” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 37). Entre esses instrumentos de organização estavam a contratação de inspetores de ensino remunerados pelo Estado; a instituição do diário de classe. Em termos materiais, as mudanças começam a ocorrer a partir dos prédios, agora planejados para ser escola, seguindo uma estrutura básica. Quanto aos professores que ensinavam nessas escolas, eram de notório saber (autodidatas), muitas vezes com diploma universitários em diversas áreas.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), não se pode dizer que havia no Brasil durante a Primeira República um modelo único de formação de professor. O que havia eram modelos que propunham articulações diferentes entre os elementos da cultura geral e da cultura profissional. O elemento comum a quase todos eles era o Curso Primário Complementar.

Porém, o alto custo das Escolas Normais, por demandarem prédios próprios e professores especializados, fez com que sua disseminação ocorresse lentamente e por funcionarem em quantidades pequenas não atendiam às demandas de formação de professores. A saída encontrada para garantir que todos os alunos tivessem professores minimamente preparados foi transformar o Curso Primário Complementar em curso de formação de professores que, mesmo passando a assumir tamanha atribuição, não teve seu currículo alterado. A única alteração feita foi o acréscimo de um ano de prática de ensino, ao final do curso, realizada em escola modelo anexa à Escola Normal.

Tínhamos, portanto, uma dualidade na formação de professores visto que enquanto os normalistas passavam por um exame de admissão, para o ensino complementar, bastava ter concluído o curso primário preliminar. Além do mais, enquanto no Curso Complementar um único professor ministrava todas as disciplinas, no Curso Normal cada disciplina era ministrado por professor especialista. Esse modelo foi adotado por vários estados brasileiros e em alguns deles foi dividido em dois ciclos: o primeiro compreendendo os conhecimentos de caráter geral e o segundo com conhecimentos de cunho profissionalizante.

Essa dualidade só foi eliminada quando em 1911 as escolas complementares foram transformadas em escolas primárias e passaram a ter professores diferentes para cada disciplina e uma disciplina teórica de educação no currículo, no caso a Pedagogia. Em 1920, as Escolas Normais foram unificadas pelo padrão mais elevado, ou seja, o das instituições secundárias. Ao final da Primeira República, a Escola Normal era um curso com uma extensa parcela de formação geral e uma parcela menor de formação especificamente pedagógica. Outra mudança ocorrida foi que a partir de 1930, em vários estados brasileiros, a Escola Normal passou a exigir como critério para ingresso no seu curso, a conclusão do secundário fundamental (5ª a 8ª série). Isso deu ao curso um caráter estritamente de formação profissional.

No entanto, na medida em que o sistema de ensino se expandia, aumentava a necessidade de professores minimamente preparados para ensinar e isso fez com que surgissem outros cursos de formação de professores, ressuscitando a dualidade de cursos de formação como existia antes e isso implicava a produção de mais uma categoria de professores: a dos complementaristas. Essa variedade de formação para a mesma tarefa era agravada pela variedade de currículos e isso acabou por inviabilizar a validade nacional dos diplomas de normalistas e complementaristas.

Essa questão já vinha, inclusive, desde 1930, sendo advertida por renomados educadores brasileiros reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE) ao defender a

necessidade de criação de um sistema nacional de ensino. No entanto, as reformas implementadas logo no primeiro governo de Vargas, por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, deram continuidade ao dualismo de cursos já existentes em grande parte dos estados brasileiros. A grande marca dessa lei era seu caráter centralizador, mas, em contrapartida, foi isso que tornou viável os diplomas de professores primários terem validade nacional.

Dentre as mudanças trazidas pela Lei Orgânica estava o formato do curso, agora dividido em dois ciclos: o primeiro, com quatro anos de duração, formaria professores para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais; e o segundo ciclo, com três anos de duração, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Em se tratando do currículo, enquanto nas primeiras ele era constituído predominantemente por disciplinas de cultura geral, havendo formação específica somente no último ano; nas segundas a ênfase encontrava-se nos fundamentos da educação dando um caráter mais técnico-profissional à formação dos normalistas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Outra mudança diz respeito ao fato de o ensino Normal ter organizado suas relações com os demais níveis e ramos do ensino ao articular o Ensino Primário com o Primeiro Ciclo do Ensino Normal. A Lei previu também melhorias na organização do antigo Curso Complementar uma vez que as Escolas Normais Regionais deveriam ter duas escolas isoladas anexas para a realização do último ano de prática profissional. A Lei também impôs o limite de idade para se matricular no ensino normal que era 25 anos e isso impediu que muitos professores leigos obtivessem seu diploma para o exercício da profissão. Por fim, os Institutos de Educação foram pensados para oferecer formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário e preparação pedagógica para os professores de nível secundário (ginásios e colégios). Como esses institutos ofereciam formação num nível mais elevado que o Curso Normal, a legislação determinou que seus professores deveriam ter, preferencialmente, formação em nível superior (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Para o egresso do Curso Normal que desejasse chegar ao ensino superior, isso só era possível para alguns cursos da Faculdade de Filosofia, como o de Pedagogia. Somente nos anos de 1950 e 1953, as leis de equivalência tornaram possível ao egresso de cursos de nível médio profissionalizante a cursar qualquer curso superior desde que fizessem um ano de complementação do ensino secundário. A exigência por equivalência foi eliminada com a LDB nº 4.024, de 1961.

Entre as décadas de 1950 e 1960 houve uma expansão considerável do Ensino Normal, mas esse crescimento ocorreu, predominantemente, na rede de ensino privada, só que muitas dessas escolas não eram submetidas ao controle e à fiscalização do Estado o que

tornava inviável a validade oficial dos seus diplomas. O crescimento desordenado de cursos gerou muitas críticas em relação aos critérios de equiparação para os cursos particulares e públicos, pois os cursos vinculados à rede privada apresentavam pouca exigência com relação à qualidade do ensino. Também a criação dos cursos noturnos levou a perdas em termos de rendimento dos estudos, pois além do cansaço dos alunos, por trabalharem durante o dia, o estágio ficava comprometido em razão de as escolas do ensino regular só funcionarem no diurno. O currículo do curso passou também a ser motivo de críticas que ao se aproximar mais do curso ginásial e colegial, descaracterizou as funções de preparo profissional. A preparação dos professores declinou passando de um curso em dois níveis destinado exclusivamente à formação profissional, para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas específicas. Essas foram algumas das razões que levaram o Curso Normal a ter caído no desprestígio.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, o Ensino Normal foi reformulado resultando em um Curso de Habilitação Específica do Magistério. Segundo Vicentini e Lugli (2009), essa transformação desestruturou a preparação profissional dos professores das primeiras séries do 1º grau, pois a incorporação do curso normal nos moldes da estrutura do 2º grau diminuiu consideravelmente os espaços das disciplinas específicas. Além disso, havia uma falta de conexão entre os conteúdos das disciplinas de tal forma que os alunos não sabiam como articulá-los com as situações reais de ensino. O estágio foi outro elemento duramente atacado diante do precário controle e acompanhamento, resumindo-se a apenas a etapa da observação.

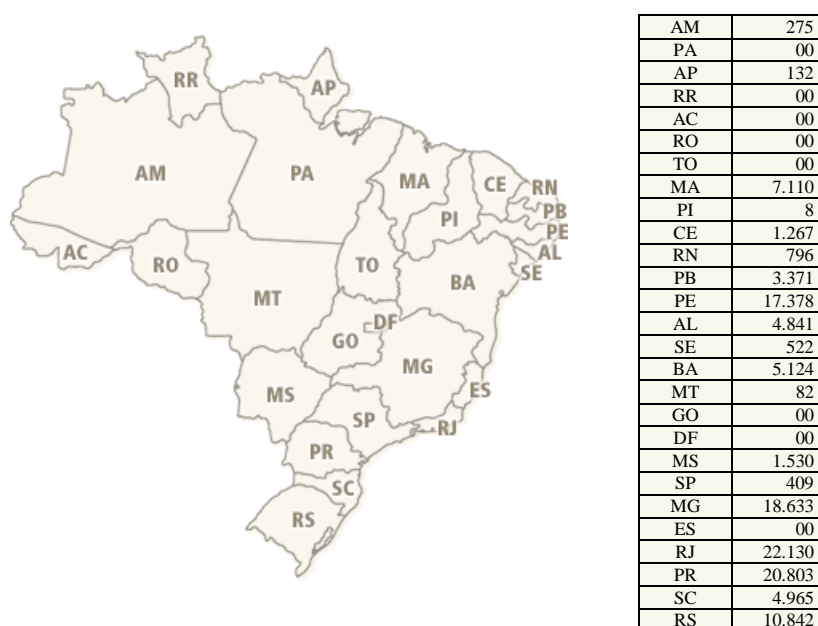
Vale ressaltar, contudo, que cada estado no Brasil possuía uma organização diferenciada para a formação de professores. Portanto, havia variações quanto ao número maior ou menor de professores leigos, regentes de ensino e normalistas nos seus sistemas de ensino. Isso significa dizer que a implementação do Curso de Magistério não seguiu o mesmo ritmo em todos os locais, daí porque se estabeleceram várias modalidades de formação aceitáveis para o exercício da docência, sendo o tempo mínimo aceitável a duração de três anos.

A trajetória até aqui apresentada mostra que a experiência da formação de professores na Escola Normal no Brasil é antiga tanto quanto seus problemas que os acompanha desde a época do Império, quando as primeiras escolas foram fundadas com o objetivo de formar os professores leigos. Mas, como bem afirma Carvalho (2013, p. 41), o governo brasileiro ao longo de todo esse percurso

Ao invés de contribuir para que fossem criadas as condições de fortalecimento da escola normal frente à incapacidade da educação superior vir a assumir a formação de todos os professores, o argumento da transitoriedade contribuiu para torná-la cada vez mais precária.

No entanto, as idas e vindas que marcaram a trajetória da Escola Normal do Brasil não podem servir como pano de fundo para seu esquecimento, pois ignorar sua história é querer desconsiderar que, durante quase um século, a formação de professores no Brasil foi mantida sob sua guarda.

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, conforme se pode ver no mapa abaixo, totalizando 120.208 matrículas.



Mapa 1 - Estados brasileiros onde existiam matrículas no Curso Normal em 2013

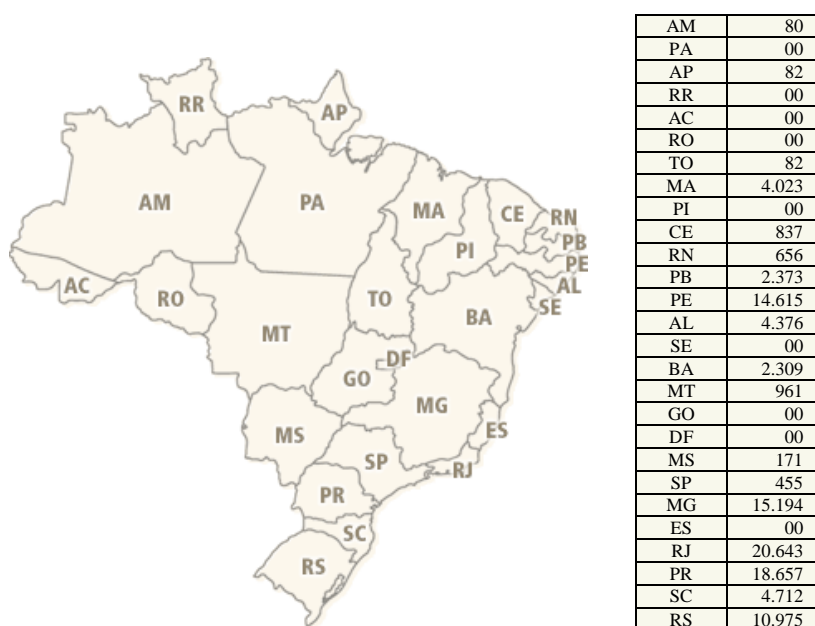
Fonte: www.google.com.br; INEP/2013. Adaptado pela pesquisadora

Comparando esses dados com os da Sinopse da Educação Básica de 2014, veremos no mapa a seguir que o curso Normal reapareceu em Tocantins, regrediu na maioria dos estados, aumentou em outros como São Paulo e Rio Grande do Sul, desapareceu em alguns como Piauí e Sergipe e deu um salto muito grande em outro estado, no caso no Mato Grosso do Sul. Isso mostra, portanto, que o curso continua a existir não só para atender as demandas

de formação inicial para adequá-la às exigências mínimas da LDB 9.394/96, totalizando neste ano 101.201 matrículas, mas também como opção para formação daqueles que ainda pretendem ingressar na carreira do magistério.

A permanência do curso Normal Magistério como *locus* de formação inicial para pessoas que não estão em exercício dá sinais de que continuaremos a conviver com o problema de *déficit* de professores sem curso superior e a comprometer o alcance das metas previstas no PNE 2014-2024. Embora essa formação esteja respaldada na LDB/96, ela não é a desejável pelas razões expostas ao longo desse trabalho. No entanto, compreendemos que enquanto a lei resguardar esse tipo de formação, ela continuará a existir, mesmo contrariando o que a ciência diz sobre as necessidades formativas dos professores da primeira infância e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, continuará a prevalecer a ideia do baixo custo em relação aos gastos com formação de professores.

O mapa abaixo nos dá demonstrativo do curso Normal Magistério em 2014.



Mapa 2 - Estados brasileiros onde existiam matrículas no Curso Normal em 2014

Fonte: www.google.com.br; INEP/2014. Adaptado pela pesquisadora

O panorama acima indica que, apesar da perda de espaço e prestígio desse curso e do deslocamento da formação inicial de professores para o nível superior, o próprio sistema público depende da Escola Normal para sanar problemas de formação de professores para os anos iniciais que ainda não foram resolvidos, para que os mesmos possam atender, pelo menos minimamente, o que diz o Artigo 62 da LDB 9.394/96.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância que teve e tem o Curso Normal para a história da formação do professorado brasileiro, é preciso analisar suas potencialidades e

suas limitações. Nesse sentido, Monlevade (2008, p. 141-142, grifos do autor) aponta quatro limitações que devem ser consideradas quando o assunto é a formação em nível médio no Curso Normal.

A primeira limitação é crucial: a imaturidade dos estudantes na idade do ensino médio, de 15 a 18 anos. Imaturidade não somente para a escolha vocacional como para o aprofundamento nas teorias e práticas pedagógicas. Sem dúvida, é um dado a se considerar. Um rapaz e uma moça de classe média alta, a quem nada falta e para quem sobram as opções, têm sua adolescência prolongada *ad infinitum*, enquanto os embates da vida não os forcem a assumir uma alternativa, ainda que provisória. Os adolescentes de classes populares chegam mais cedo à idade das responsabilidades, pela prática do trabalho, urgência das escolhas e desafios das oportunidades. [...]

A segunda limitação é a atual falta de adequação de suas propostas curriculares às variadas situações de trabalho a serem enfrentadas por seus concluintes. Realmente, é bem diferente formar uma professora para a creche e a pré-escola, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, para as várias situações de inclusão ou atenção especializada da educação especial, para a educação indígena ou do campo. As limitações provêm não do *Normal* em si, mas das inadequações das atuais propostas pedagógicas. Os múltiplos e diferentes objetivos têm que ser considerados, principalmente nas práticas de ensino supervisionadas (antigos estágios), que, aliás, também apresentam problemas nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.

À terceira limitação já me referi de passagem: a oferta de cursos de magistério se pautou pelo facilitário e não por critérios de política pública cientificamente planejada. Estive numa cidade de 30 mil habitantes com três cursos normais: dois estaduais e um municipal. Será impossível absorver metade das concluintes nas redes de ensino local, o que faz dos diplomas um passaporte de emigração. Falta aqui uma política educacional das autoridades estaduais, às quais compete oferecer o ensino médio. Urge uma racionalização da oferta de qualidade. Onde estão os planos estaduais de educação?

À qualidade se reporta uma quarta limitação, que é forçoso reconhecer. A maioria dos cursos normais atuais herdou defeitos do tempo da profissionalização compulsória, agravados pelo fato de os adolescentes trazerem do ensino fundamental pouca base de aprendizagem. Entretanto, exemplos ainda vivos ou recentemente desativados mostram que a qualidade do *Normal* é possível.

Notamos que as observações feitas acima são muito pertinentes. Elas traduzem a realidade brasileira que, de forma direta, interfere nas nossas escolhas e ainda destacam a complexidade da sociedade atual que não encontra ressonância nos currículos escolares. Também denunciam a ausência de planejamento das políticas públicas como condição para o sucesso de sua efetivação e, por fim, a qualidade duvidosa da maioria dos cursos.

Mas, mesmo tendo esse reconhecimento das limitações de uma formação em nível médio no Curso Normal, Monlevade (2008, p. 144, grifo do autor), de forma muito sábia, chama a atenção para que não caiamos na ilusão de “achar que formação inicial em nível superior, só por ser oferecida formalmente como “superior”, possa ser assimilada numa qualidade superior à que foi dada em nível médio”. Ou seja, não é o simples fato de ter uma formação feita em uma universidade ou faculdade que concederá grau superior ao professor que lhe garantirá melhor qualidade formativa, pois como bem sabemos, há uma infinidade de

cursos com estruturas administrativas, curriculares e pedagógicas precárias que funcionam como meros reprodutores de diplomas no mercado, em nada contribuindo para a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores. Basta ver a quantidade de cursos fechados ou que ficam sob acompanhamento após os resultados das avaliações aplicadas pelo INEP/MEC. Mas isso mostra ao mesmo tempo um esforço em melhorar a qualidade da educação superior para que permaneçam somente aquelas instituições que apresentem um padrão de qualidade seguindo os critérios, pelo menos, mínimos estipulados pelo MEC. Por isso mesmo, a nossa luta deve ser no sentido de não nos acomodarmos diante da escolha entre o ruim e o pior, ou seja, em acharmos que entre ter um curso superior mal feito e um ensino médio razoável, é melhor este que aquele e isso bastaria.

Diante do exposto, defendemos a ideia de que a formação em nível médio na modalidade Normal Magistério só deve existir para atender as demandas de formação inicial dos professores que estão em exercício, que não têm, sequer, a formação mínima. Isto é, para aqueles casos de professores que têm somente o Ensino Fundamental, pois obviamente, para que eles cheguem à educação superior precisam antes obter a formação em nível médio que, para a docência, só deve ser obtida por meio do curso Normal Magistério. Portanto, somos contrários à abertura de vagas para formação inicial em nível médio na modalidade Normal Magistério para quem ainda vai ingressar no magistério seja via concurso público ou outra forma de contratação, ainda muito comum nos municípios brasileiros.

Está claro, portanto, que formar todos os docentes em nível superior é uma meta a ser alcançada que vem nutrindo os debates especialmente no que se refere ao curso Normal de nível médio como *locus* destinado à formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Não por acaso, ela constituiu-se em uma questão polemizada na CONAE/2010 quando da construção do PNE atual. A sua manutenção como espaço de formação dividiu a posição dos educadores. Segundo Scheibe (2010), essa polêmica ocorreu, particularmente, pela posição favorável da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) à sua permanência, apontando duas razões para sua defesa:

A alegação da impossibilidade de, a curto prazo, dar conta de formar todos os docentes em nível superior, particularmente aqueles que se destinam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; uma tradição de estudos mais voltados à prática docente (instrumental) nos cursos de nível médio do que a dos cursos de pedagogia. (SCHEIBE, 2010, p. 993-994)

Para a autora, a conveniência dessa posição, no entanto, precisa ser questionada por entender que tais razões “não podem estar acima da compreensão de que é necessário

aprimorar o estudo dos que se formam como docentes e que uma formação básica integral anterior ao início do processo de profissionalização não é dispensável” (SCHEIBE, 2010, p. 994). No entanto, ela acrescenta que parece ser pertinente a proposição CNE de se estabelecer no PNE um prazo para extinção do curso Normal como possibilidade de qualificação do professor para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental como possível saída para o impasse, pois tal reivindicação é necessária para que se possa atingir um patamar mais aprimorado de formação docente.

Porém, o que se veio a constatar quando da aprovação do PNE 2014-2024 é que não se tratou do assunto no sentido de definir tais prazos deixando, portanto, a questão em aberto que certamente continuará como tema para os debates que virão e para os próximos embates teóricos. Isso pode ser visualizado, por exemplo, na Meta 15 e Estratégia 15.8, da Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014, que instituiu o PNE para a vigência 2014 a 2024. Eis o que elas dizem:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.

Estratégia 15.8: Valorizar as práticas de ensino e os estágios **nos cursos de formação de nível médio** e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 24, grifo nosso).

Está claro, portanto, que os cursos de nível médio de formação de professores continuarão a existir, primeiro porque para atender ao exposto no inciso I do Artigo 61 da LDB atual, é preciso, também, manter abertos os cursos normais; segundo porque só pode haver práticas de ensino e estágio onde tem cursos ativos. Convém observar, contudo, que a aprovação do PNE se deu mais de um ano depois que a Lei nº 12.796/13 que alterou a LDB foi sancionada. E, como já se sabe, a formação em nível médio continuou sendo aceita como formação mínima. Portanto, o PNE não poderia ir na direção contrária do que diz a lei maior da educação. Não precisa dizer que a morosidade com a qual foi conduzido o processo de construção do novo PNE não foi por acaso. E, mesmo depois de deixar o país órfão de um PNE por quase quatro anos, aspectos determinantes para a melhoria da qualidade da educação brasileira continuaram adormecidos no manto da lei.

Mas, há uma outra questão, extremamente polêmica, sobre as implicações que a formação mínima poderá trazer, a qual consideramos importante tratar: referimo-nos à grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. Que isso guarda uma relação direta com a lógica produtivista e mercadológica que se impôs à educação acreditamos não haver dúvidas, pois o que se constata cada vez mais é a presença de uma “pedagogia de resultados”, no dizer de Saviani (2007) que se guia pela concepção de educação como produto econômico e não como produto social. No entanto, conforme postula Avalos (2002, *apud* GATTI; BARRETO, 2009, p. 228) a responsabilidade por resultados, controlada externamente por sistemas de avaliação, não é o melhor caminho para fortalecer o desempenho docente, não se deve, contudo, negar o suposto que o professor aceite a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos em diversos contextos e com diversas capacidades, como uma responsabilidade que é sua, embora compartilhada com o sistema, com as famílias e, primordialmente, com as instituições formadoras. Ou seja, bons resultados não podem configurar-se como “favor da escola”, mas como o mínimo que se espera dela e isso tem uma relação direta com a formação do professor.

Acreditamos que quanto mais nivelada pelos modelos básicos da formação, como é o caso do Ensino Médio Normal, for essa formação, muito provavelmente menores serão as possibilidades da elevação do patamar da qualidade social da educação, pois a complexidade do trabalho docente, mais ainda nas condições atuais de transformação cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos, requer um perfil de formação do professor que dificilmente será construído em estruturas formativas dessa natureza. Porém, ao dar-se ênfase à formação do professor como requisito para o sucesso da escola não estamos querendo dizer que ela por si só dará conta disso, pois há outros fatores - internos e externos - que concorrem juntos e que fogem do seu alcance.

Mas a constituição do professor é um *continuum* permeado por diversos elementos que se somam nesse processo constitutivo. Um deles são os saberes que ele mobiliza durante sua ação na sala de aula. Vale ressaltar que o conceito de saberes que utilizamos é o de Tardif (2007, p. 36) que o define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes provêm de fontes diversas e não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. No quadro a seguir visualizaremos esses saberes e suas fontes de aquisição.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” do seu trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Fonte: Tardif, (2007, p. 63).

Os saberes apresentados acima nos dão a clara visão de que vários fenômenos concorrem para sua construção e que esses saberes de um modo ou de outro são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. Temos evidências também quanto à natureza social do saber profissional ao constatarmos que os diversos saberes dos professores não são produzidos só por eles mas também em situações externas à função de ensinar provenientes de contextos anteriores à sua carreira profissional. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 64) diz que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

Marilda da Silva (2004, p. 04), no seu livro *Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente*, corrobora esse pensamento quando fala da força que

Os professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental têm na formação das representações que os alunos constroem sobre a escola, o conhecimento, a profissão docente e o professor como sujeito social.

Isso mostra que os professores dos anos iniciais da vida escolar deixam marcas que de certo modo influenciam nossas escolhas futuras e nossa forma de agir diante de determinadas situações. Acrescenta a autora que muitas vezes a explicação de determinados conteúdos exige a adoção de estratégias que nunca foram descritas nos manuais de didática. No entanto, para que essas necessidades teórico-práticas dos professores não fiquem sem solução “o capital cultural do professor aliado ao domínio do conteúdo específico podem favorecer a estruturação de procedimentos didáticos que sejam úteis à efetivação do ensino de

boa qualidade” (SILVA, 2004, p. 63). Nessa direção, podemos dizer que os hábitos culturais do professor não só são importantes para a criação dos modos do fazer didático na socialização do conhecimento, como são pilares estruturantes da condição professoral que requer a docência.

Ante o exposto, percebemos que o tempo é um elemento importante na constituição dos saberes. Assim, desde as experiências formadoras ainda no seio da família passando pela socialização primária e escolar e outras experiências, tudo isso vai concorrer para a construção dos saberes. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 68) assevera que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Portanto, os saberes profissionais dos professores são temporais e o são pelo menos em três sentidos: primeiro porque uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre seus papéis e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Segundo, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática por tentativa e erro. Terceiro, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2007).

Tardif (2007) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, quais sejam: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro a seguir demonstramos como o autor define cada um deles.

Tipo de saber	Definição
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação. Saberes da Formação Profissional 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.
Saberes disciplinares	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 experienciais	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 <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Quadro 2 - Classificação e definição dos saberes docentes

Fonte: Tardif, (2007)

Essas considerações acerca dos saberes deixam clara a importância de todos eles na constituição do ser professor, no entanto entendemos que se é nos espaços de formação profissional que o professor adquire os saberes que o iniciam na profissão, os saberes da formação profissional são a espinha dorsal da formação inicial do professor. Nessa direção, o tipo de curso - de nível médio ou superior - que o professor frequentou ou frequenta faz a diferença quanto aos fundamentos teóricos e práticos que a profissão docente exige.

Isso se torna ainda mais complexo quando se trata da formação do professor da tenra idade, pois as atribuições e as funções do professor de Educação Infantil ainda têm pontos de controvérsias. Uma delas diz respeito à velha dicotomia entre cuidar e educar que ainda hoje nutre os debates nesse nível de ensino. A possível superação dessa dicotomia virá na medida que a formação do professor da infância seja compreendida como

Uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (BARBOSA, 2009, p. 36)

A complexidade da formação do professor da tenra idade apontada em várias sessões desse trabalho pode bem ser sintetizada pelo exposto na citação acima deixando claro que na concepção de Educação Infantil atual, os discursos que instituem um perfil profissional necessário se fundamentam nas funções de educar e de cuidar como dimensões indissociáveis para o trabalho com a criança pequena. Portanto, o trabalho do professor de Educação Infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança pequena e isso está reafirmado em vários dispositivos legais da legislação educacional - LDB, RCNEI, DCNEI -, dentre outros e isso perpassa, sobremaneira, por uma formação que prepare adequadamente o professor.

E, como já defendido anteriormente, entendemos que essa formação inicial, salvo nos casos excepcionais em que é preciso viabilizar primeiro a formação mínima exigida pela lei, só deve ocorrer em nível superior, pois partimos do pressuposto de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica e prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita tão somente à formação técnica centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias e isso só deve ocorrer através do curso de Pedagogia que legalmente responde pela formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e é sobre este curso de formação de professores que trataremos na seção seguinte.

2.2.2 O curso de Pedagogia na formação inicial de professores e a infância: entre a formação generalista e a específica

A formação docente em cursos superiores tem suas origens no início do século XX quando aparece a preocupação com a formação de professores para atuar no secundário que correspondia naquela época aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos e assim a formação desse tipo de professor inicia-se com a criação das primeiras universidades, sendo a primeira delas a do Rio de Janeiro, fundada em 1920. Vale ressaltar que quem assumia a função docente no ensino secundário antes disso eram profissionais liberais ou autodidatas.

À medida que o processo de industrialização se expandia pelo Brasil crescia também a necessidade de maior escolarização dos trabalhadores e isso levou a uma pequena expansão no sistema de ensino o que demandava mais professores para atender a essa necessidade.

Assim, em 1930, à formação em Bacharéis que ocorria no percurso de três anos, foi acrescido mais um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário, modelo de formação que veio a denominar-se 3 + 1.

Esse modelo de formação que ficou conhecido como “esquema 3+1” se estendeu também ao curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Portanto, o curso de Pedagogia foi definido inicialmente como lugar de formação de técnicos em educação para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Então, pelo esquema 3 + 1, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área - fundamentos e teorias educacionais - e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e a Prática de Ensino.

De acordo com Saviani (2007, p. 118),

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar.

Vale ressaltar que na década de 1930, em meio à efervescência do Movimento dos Pioneiros da Educação, destacava-se a defesa da formação docente em nível superior, se possível, na universidade. Nessa época, alguns projetos de qualificação do magistério se consolidaram, dentre eles as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Assim, o caminho efetivo de introdução da Pedagogia na universidade se deu

pelos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Notamos, então, que os Institutos de Educação foram pensados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

De fato, esses Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário sendo que o Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Foi sobre essa base que se organizaram os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias.

No entanto, os rumos que o curso de Pedagogia tomou ao adotar o modelo esquema 3 + 1, acabaram por fazê-lo nascer já com uma crise de identidade, pois se de um lado destinava-se à formação de quadros técnico-administrativos para a educação caberia ao Curso de Didática, sobreposto ao bacharelado, formar o professor para as escolas normais e, eventualmente, para o ensino secundário, ministrando disciplinas como Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática.

Mas, a partir da década de 1940 observamos a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Somamos a isso o fato de que o Pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais uma vez que o Decreto Lei nº 8.530/46 que instituiu a Lei Orgânica do Curso Normal definiu que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Assim, em meio a esse campo indefinido de atuação do pedagogo, emergem questionamentos em torno do fato de que se o pedagogo podia formar os professores da Escola Normal, poderia também ser professor primário. Em decorrência desse movimento de ampliação dos espaços de atuação do pedagogo, lhe foi permitido lecionar no ensino primário e no secundário.

O modelo universitário vigente começa a ser questionado no final da década de 1950 colocando-se em pauta temas como a formação docente, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional e uma reforma universitária. Assim, em 20 de dezembro de 1961 foi aprovado o Decreto-lei nº 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em decorrência dela o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou currículos mínimos para vários cursos, dentre eles o de Pedagogia.

Assim, uma nova regulamentação do curso de Pedagogia se deu por meio do Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. De acordo com Saviani (2007, p. 119),

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do Curso de Pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor.

Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, o que corresponde, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano.

No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.

A aprovação em 28 de novembro de 1968 da Lei nº 5.540 que implementou a reforma universitária, possibilitou nova regulamentação para o curso de Pedagogia a qual se materializou por meio do Parecer 252/1969 do CFE também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas que, valendo-se do argumento de que a profissão docente “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL/CFE, 1969, p.106, *apud* SAVIANI, 2007, p. 120), concluiu que não há razão para se instituir mais de um curso. Partindo dessa premissa, o referido conselheiro considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que constará de uma parte comum¹⁵ e outra diversificada¹⁶. Enquanto a primeira deverá dar conta da base comum a segunda deverá responder pelas diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações.

Assim, em meio às tentativas de modificação advindas do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, essa regulamentação ficou em vigor até a aprovação da LDB 9.394/96 e teve como marco a introdução das habilitações com vistas a formar especialistas nas quatro modalidades - Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar -, além do professor para o ensino normal.

Para Saviani (2007), o encaminhamento que foi dado ao curso de Pedagogia remete para uma tentativa de subordinar a educação à lógica do mercado e nesses termos a educação é reduzida, predominantemente, à sua dimensão técnica. Acrescenta ainda que essa visão

¹⁵Composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

¹⁶A parte diversificada contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

produtivista da educação foi impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX a qual se tornou dominante no Brasil a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias atuais. Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas que destacavam o tecnicismo na educação, período em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola.

Mas a Reforma Educacional trazida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve como mentor novamente o conselheiro Valnir Chagas que mais uma vez propôs mudanças ao curso de Pedagogia por meio de um conjunto de medidas que levaria a substituição desse curso pelos estudos superiores de educação, categoria bem mais ampla e pretensamente completa. Nessa linha de pensamento o conselheiro elaborou, em 1975, a Indicação 70. A novidade dessa indicação reside no fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, tanto é que seu *slogan* era “formar o especialista no professor”. Entretanto, para Saviani (2007, p. 122, grifo do autor), ao tomar essa iniciativa Valnir Chagas o fez “talvez para poder abarcar também a “solução transitória” dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa na própria graduação, por meio de habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior”. Saviani (2007) acrescenta ainda que todo esse movimento tenderia a não haver mais espaço para o curso de Pedagogia pelo menos em nível de graduação.

Essa proposta chamada de Indicação 70 chegou a ser homologada pelo ministro da educação, mas diante das dúvidas que ela suscitava e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da LDB atual, a estrutura prevista no Parecer 252/69, pois estava claro ao movimento dos educadores que o que estava por trás desse conjunto de medidas era a extinção do curso de Pedagogia e a descaracterização ainda maior da profissão de pedagogo até levar gradativamente ao seu desaparecimento.

A reação dos educadores brasileiros em torno da problemática da formação dos profissionais da educação materializou-se quando da realização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na cidade de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura (CONARCFE) o qual se reunia a cada dois anos e, em 1990, foi transformado na Anfope, até hoje em atividade. Essa mobilização foi importante

Para manter vivo o debate; para articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar direção da solução do problema. (SAVIANI, 2007, p. 123).

Nesse movimento, duas ideias centrais conduziram os debates: uma que defendia a docência como o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. Dessa ideia, prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores, tanto para a habilitação magistério em nível de 2º grau, mas principalmente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. A outra ideia se assentou nas discussões sobre a base comum nacional no sentido mais de negá-lo do que afirmá-lo, pois havia a compreensão de que a base comum nacional não coincide nem com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo e por isso mesmo deveria ser apenas um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país.

Nessa perspectiva, assevera Saviani (2007), seu conteúdo não poderia ser fixado por um intelectual renomado, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores, mas sim fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem emergindo, possibilitando, a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem ser a base da formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. Mas, apesar disso, a ideia de base comum nacional foi mantida no texto da atual LDB, conforme exposto no seu Artigo 64, permanecendo seu conteúdo até hoje pouco claro.

Mas, como é comum ocorrer, e na verdade se faz necessário o pensamento divergente nos movimentos organizados, Vieira (2008) nos diz que se há, por um lado, na Anfope, os que defendem que a tarefa do curso de Pedagogia é a formação docente, particularmente para os anos iniciais do então ensino de primeiro grau, por outro há os que entendem que o processo iniciado na década de 1980 descaracterizou o papel profissional do Pedagogo como técnico da educação trazendo consequências para as instituições de ensino.

Mas, o cenário que se desenhava para a década seguinte culminou com um conjunto de reformas materializadas por meio de atos normativos - leis, decretos, resoluções, pareceres - os quais na medida em que redefiniam o papel do Estado alteraram a configuração da educação nacional. Dentre esses atos normativos estava a promulgação da LDB 9.394/96, trazendo uma série de ações que iam da Educação Infantil, passando pelo Ensino

Fundamental e Ensino Médio, até chegar ao Ensino Superior. Em relação a este último, as mudanças se fizeram sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes.

Segundo Vieira (2008, p. 11-12), entre as medidas tomadas pelo CNE a respeito da formação de professores, destacam-se:

A Resolução nº 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de [1º ao 5º ano] do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

A aprovação da LDB 9.394/96 trouxe muitas expectativas com relação aos rumos do Curso de Pedagogia, pois o mesmo ainda padecia de uma enorme crise de identidade. Entre essas expectativas estava a de que fosse garantida a formação superior a todos os professores do Ensino Fundamental em universidades. No entanto, o que se passou a ver foi entrar em cena uma diversidade de modelos e espaços formativos que iam da implementação dos ISE à EaD.

Com a presença agora do Curso Normal Superior como modelo de formação de professores, as discussões em torno do curso de Pedagogia voltaram à baila, pois cada vez mais o curso se definha e se debatia em uma crise de tal profundidade que parecia que jamais conseguiria dela sair. Mas, para Saviani (2007), parte dessa crise tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a acontecer apenas no ano de 2006, próximo ao décimo aniversário da nova LDB/96, e bem depois da implementação das diretrizes das demais áreas. Assim, após várias idas e vindas, foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP-, o Parecer 5/2005 ,reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006 e em 15 de maio de 2006 foi publicada a Resolução nº 01 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Segundo Scheibe (2007), a trajetória percorrida pelas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia teve início em 1997 quando foi constituída a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) que envidou esforços junto à Secretaria de Educação Superior (SESu) e o CNE no sentido de que fosse levada em consideração a discussão nacional já construída a respeito da base comum nacional e, a partir de então, fossem estabelecidos critérios que unificassem e desencadeassem o debate sobre as diretrizes específicas para os diversos cursos que formam os profissionais da educação mas, essa reivindicação não foi atendida.

Em 1999, a proposta apresentada pela CEEP, resultante de um amplo processo de discussão da qual fizeram parte a Anfope, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), foi encaminhada à SESu/MEC, mas não chegou a ser apreciada sob a alegação de que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96, que em seu artigo 63 estabeleceu a figura dos ISE, destinando aos Cursos Normais Superiores a responsabilidade pela formação de docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tanto a SESu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior e somente após mobilização das entidades, a proposta chegou ao CNE acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação, mas mesmo assim, não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação.

Vemos, então, que o processo de elaboração da proposta inicial das diretrizes do curso de Pedagogia passou por alguns embates: “por um lado a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país” (SCHEIBE, 2007, p. 46-47). No entanto, o que se observou entre maio de 1999 e abril de 2005, no que se refere ao curso de Pedagogia, ainda segundo a autora, foi um grande e significativo silêncio tanto por parte do MEC como do CNE, pois questões relativas à regulamentação do curso só apareceram transversalmente em meio às normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Foi preciso que educadores e entidades acompanhassem o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.

Assim, em meio aos embates entre os defensores do curso de Pedagogia como *locus* de formação de professores e os defensores do curso Normal Superior, após vários anos de expectativa, sob fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresarial, o CNE divulgou em 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a qual foi amplamente rejeitada pela comunidade acadêmica, por encaminhar para esse curso, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior. Isso desencadeou um movimento de reação liderado por instituições como Anfope, Anped e Cedes, por exemplo, que resultou na elaboração de um documento contendo os pontos críticos da minuta e no qual se reivindicava audiência pública. Esse movimento surtiu algum efeito, pois a partir dele, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir.

Segundo Scheibe (2007, p. 56),

Diferentemente do que fora apontado na minuta de resolução de março de 2005, esse parecer ampliou a formação do pedagogo no sentido de contemplar “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6). As funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Ao menos em tese, indica que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior:

A autora acrescenta ainda que

Dois grandes princípios de natureza epistemológica foram considerados fundamentais ou representativos para o desenvolvimento de uma formação adequada na direção apontada: a docência como base dessa formação; e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos Cursos de Pedagogia.

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.

A unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a idéia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática. (SCHEIBE, 2007, p. 59-60),

No entanto, convém observar que se para alguns teóricos do campo educacional as diretrizes aprovadas em 2006 representaram momentos de concretização de todo um aparato

conceitual e regulamentar oriundo da vasta e intensa discussão acerca do curso de Pedagogia que antecederam a sua aprovação, para outros intelectuais, contudo, a aprovação das diretrizes se deu a partir de pontos de confluência imprecisos que não contribuíram, efetivamente, para a superação de problemas acumulados na legislação concernente.

Saviani (2007, p. 127), por exemplo, é enfático ao dizer que os termos que foram empregados ao longo dos textos do Parecer e da Resolução, encontram-se impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular, e acabaram por nos colocar diante do seguinte paradoxo:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

Kuenzer e Rodrigues (2007) corroboram ao afirmarem que a Resolução que instituiu as diretrizes curriculares da Pedagogia amplia de forma desmedida a concepção de atividade docente, pois conforme exposto no Artigo 4º da referida resolução, esta passa a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2)

Essa amplitude acabou assumindo um caráter de imprecisão conceitual, contribuindo para um entendimento genérico acerca da formação do pedagogo e de sua identidade profissional. Assim, as expectativas geradas ao longo da construção das diretrizes no sentido de que poder-se-ia estar caminhando para a consolidação de um documento que traduzisse a identidade do curso, foram frustradas ao se ver, no final, definições e atribuições muito confusas para a atividade profissional do pedagogo.

Nesse sentido, Franco (2008, p. 116) diz que

Considerar a pedagogia como a base identitária dos cursos de formação de educadores significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se auto avaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo.

Libâneo (2006) também contribui ao afirmar que a imprecisão conceitual tem uma relação direta com a confusão feita a termos centrais na teoria pedagógica quais sejam: educação, pedagogia, docência. Diz ainda que

O conteúdo da Resolução do CNE expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico. Esse posicionamento nega toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica produzida desde Herbart, passando por Dilthey, Durkheim, Dewey até autores contemporâneos de vários matizes teóricos. [...] A insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia, originou uma Resolução cheia de imprecisões acerca da natureza da atividade pedagógica, do campo científico da pedagogia e seu objeto, das relações entre ação educativa e ação docente, entre atividade pedagógica e atividade administrativa, comprometendo todo o arcabouço lógico e teórico da Resolução.

A discussão epistemológica envolvendo os conceitos de pedagogia e docência tem sido objeto de várias publicações (Pimenta, 1997; Libâneo, 1998; Libâneo & Pimenta, 1999; Libâneo, 2003; Franco, 2003a). Esses autores têm argumentado que a pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata do ensino e da formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas sustentam que a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões.

Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas. Se se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir subcampos de conhecimentos como seriam, por exemplo, a teoria da educação, a história da educação, a organização do trabalho escolar, a didática (que trata da docência) etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Fica, então, evidente que diante de tamanha abrangência, o risco de uma formação deficiente tanto do pedagogo quanto do docente é grande e isso, certamente, terá implicação para a qualidade do ensino, tema tão propalado nos discursos governamentais. Dentre as consequências graves que as imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução trazem para a formação profissional, Libâneo (2006, p. 858) aponta as seguintes:

- a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista;
- b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática;
- c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação;
- d) o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares;
- e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

Ante ao exposto acerca do processo de construção das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia podemos inferir que esse curso, ao longo de sua história de mais de 75 anos, esteve permeado pelo questionamento de sua identidade. Os impasses quanto ao seu estatuto epistemológico, os sucessivos embates a respeito das suas funções precípuas e os incansáveis conflitos concernentes à sua organização curricular favoreceram a construção de um cenário marcado pelas contínuas indefinições e ambiguidades que repercutem até hoje tanto no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento quanto na formação profissional do pedagogo, resultando em um campo de disputa entre a pedagogia e a docência.

Contribuindo com essa discussão, Franco (2008) diz que a escola, embora ainda necessária à construção do humano, não é suficiente para fazer frente a todas as demais instituições que, em não sendo educativas, caminham na direção contrária, divergente e não complementar à escola e isso ocorre em um momento em que se constata uma profunda crise nas instituições e nas práticas sociais. Disso decorre a necessidade de um profissional que saiba intervir nas práticas vigentes e que seja capaz de contribuir para a formação de um conhecimento mais profundo sobre a dinâmica de tais práticas. Nesse sentido, a autora aponta algumas demandas fundamentais ao curso de pedagogia, quais sejam:

- a) Há que se criar um espaço definitivo de investigação contínua das práticas educativas, visando esclarecer, compreender e explicitar sua intencionalidade;
- b) será preciso um trabalho político-científico de ampliar o potencial educativo da sociedade: a educação exerce-se em todas as instâncias e momentos socioculturais; muitos desses momentos e ações precisam ser cientificados, sua intencionalidade esclarecida, seus protagonistas comprometidos com o coletivo da sociedade;
- c) e ainda busca novas formas e meios de organizar, compreender e transformar os espaços educacionais em espaços educativos, o que se fará pelo exercício crítico e compromissado da práxis educativa. (FRANCO, 2008, p. 112).

Sem discordar das ponderações feitas acerca da trajetória percorrida pelas diretrizes do curso de pedagogia, temos a crença de que ao invés de a pedagogia e a docência competirem entre si, que essa disputa dê lugar à formação do pedagogo docente, sem precisar abrir mão de uma ou da outra, pois se as diretrizes curriculares em curso não foram capazes de superar definitivamente alguns desencontros no seu processo de negociação, que os pontos conflitantes e as dissonâncias sirvam para nutrir debates mais avançados acerca do curso de Pedagogia.

Entendemos, contudo, que se as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, apesar de suas controvérsias, simbolizam uma conquista no plano educacional uma vez que ela assegura a formação dos professores de Educação Infantil em universidades, embora concomitante com a formação para o Ensino Fundamental, quando consideramos a ampla abrangência do curso, alguns questionamentos precisam ser feitos, como por exemplo: Com tantas atribuições dadas ao curso, haverá lugar no currículo desses cursos para atender as especificidades da criança e da infância? A formação para Educação Infantil não será secundarizada em detrimento do Ensino Fundamental, que já tem uma trajetória de formação consolidada, restando, quando não, apenas a ocorrência de um ajustamento equivocado do currículo deste para aquele? Em que medida um currículo tão difuso poderá contribuir para a profissionalidade e identidade do professor da tenra idade?

A defesa que aqui fazemos é de as especificidades da Educação Infantil devem ser reconhecidas e consideradas no momento da formulação das propostas pedagógicas e conseqüentemente das ações que delas decorrem o que significa dizer que é preciso tomar a criança da tenra idade como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Não resta dúvidas de que já temos hoje uma considerável produção no âmbito nacional e internacional que confirma isso.

Nesse sentido, Campos et al (2011, p. 3) corroboram afirmando que

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. Há orientações que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças. Deixada à própria sorte, a maioria dos educadores não tem condições de fazer essa tradução.

Só para ilustrar a questão aqui posta, estudo realizado por Tizuko Morshida Kishimoto em 2005, tendo como base o projeto pedagógico de 12 cursos de Pedagogia de instituições da rede privada no Brasil, localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo e Piauí, mostrou que em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 58,0% a 70,0% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10,0% a 16,0%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança.

Sintetizando os achados do seu estudo, Kishimoto (2005a, p. 182-183) afirma

Que em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia. A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança.

Não são discutidas as teorias da docência como campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do adulto. Outras informações provenientes da Antropologia, como a diversidade das culturas infantis e de adultos, e da Linguística, que remete para o papel das narrativas infantis, ficam fora do processo de formação.

As disciplinas que tratam da pesquisa restringem-se à análise teórica de metodologias e instrumentos estatísticos, sem envolver os alunos em estudos qualitativos, pesquisa-ação e estudo de caso junto às unidades infantis, para formar o(a) futuro(a) professor(a)- pesquisador(a). Teorias e processos genéricos de ensino são priorizados em detrimento das formas de compreensão do mundo pela criança. Poucos projetos incluem o estudo das culturas locais. Questões de gênero, etnia e classe social ausentes remetem para a criança universal. Na abordagem disciplinar, prevalece um currículo enciclopédico, sem especificidade.

Do exposto na citação acima podemos inferir que essa formação não atende às singularidades da infância e às especificidades da criança pequena, estando, portanto, em desacordo com as DCNEI que já na sua primeira versão, que data de 1999, definia como deveria ser a organização curricular das instituições de Educação Infantil. O exposto confirma também que a formação que integra Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta

de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação. (KISHIMOTO, 2005a, p. 183).

Um outro estudo intitulado “A Educação Infantil nos Currículos de Formação de Professores no Brasil”, realizado por Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn, em 2007, pesquisou currículos de 18 universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de professores para Educação Infantil isoladamente ou conjugado com o Ensino Fundamental ou outras modalidades de ensino no ano de 2005. Como forma de organização dos dados, foi feito um agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e aproximação das ementas, chegando a esses três grupos: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil. Para efeito da discussão em curso, interessa-nos o último grupo.

O gráfico abaixo concentra os três conjuntos disciplinares que constituem o eixo Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil conforme sua ocorrência nos 18 cursos analisados.

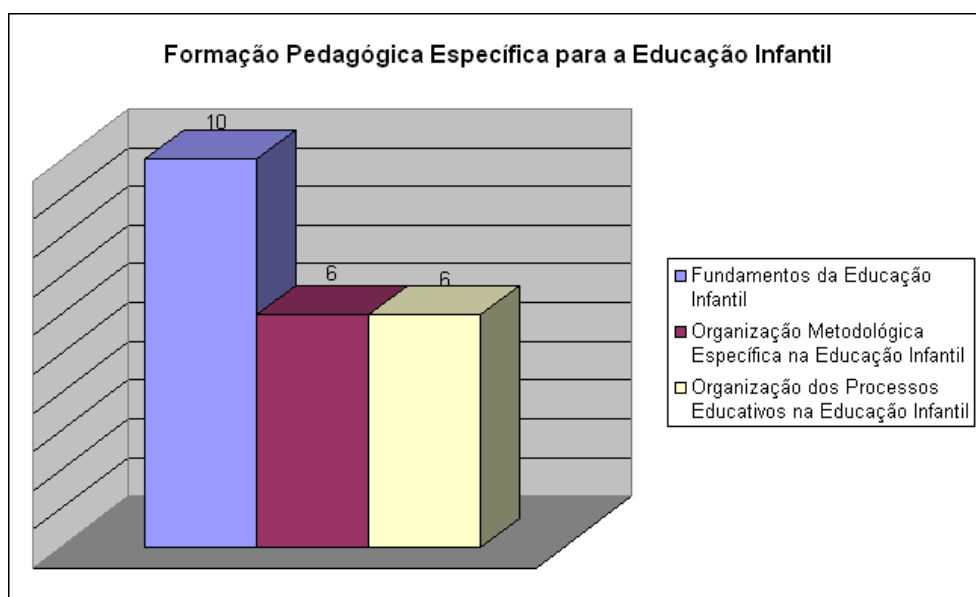


Gráfico 1 - Formação pedagógica e específica para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia analisados por Kiehn (2007)

Fonte: Kiehn(2007).

Pelo Gráfico acima fica visível que dos 18 cursos analisados que oferecem curso de Pedagogia com formação para professores de Educação Infantil, apenas dez deles, ou seja, 55,5%, contemplam em seu fluxograma disciplinar conteúdos correlacionados com os Fundamentos da Educação Infantil.

Outro grupo de disciplinas apresentados por Kiehn (2007, p. 97) foi formado por disciplinas que buscam trazer a discussão sobre “os aspectos praxiológicos com base em determinadas orientações teóricas sobre as formas de sistematização, ampliação e diversificação do repertório de experiências e de conhecimento das crianças”. O quadro abaixo mostra essas disciplinas.

Disciplina	Instituição	Horas
Contextos Educativos na Infância (0-3 anos)	UFMS (E.I)	60h
Contextos Educativos na Infância (4-6 anos)	UFMS (E.I)	60h
Educação Infantil: Saberes e Fazeres	UFMS (E.I)	300h
Cotidiano na Educação Infantil	FURG	90h
Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil	UFSC	72h
Ação Pedagógica com Crianças de 0-3 Anos	UFRGS	60h
Ação Pedagógica com Crianças de 4-6 Anos	UFRGS	45h
Atividade na Pré-Escola	UFES (S.I/Pré)	60h
A Práxis Pedagógica da Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
Educação Tempos e Espaços	UFES (E.I)	60h
Docência Reflexiva na Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
Relações Interativas na Escola	UFES (S.I/Pré)	60h

Quadro 3- Organização dos processos educativos na Educação Infantil

Fonte: Kiehn(2007). Adaptado por esta pesquisadora.

*Legenda: Onde está a abreviação (E.I), lê-se Educação Infantil. Da mesma forma onde está (S.I), lê-se Séries Iniciais.

Pelo exposto acima, percebemos a predominância de componentes curriculares com carga horária de 60h, distribuídas em diferentes disciplinas, numa mesma IES, o que demonstra mais oportunidades de colocar o professor em formação em contato direto com a realidade educacional de creches e pré-escolas, possibilitando-lhes uma aproximação entre a teoria e a prática. Observamos ainda a presença de uma única disciplina contemplando aspectos da prática, porém com carga horária mais ampliada, embora em alguns desses casos, essa variação (90 e 72h) não seja tão significativa. Registramos ainda a presença de disciplina única com carga horária muito reduzida (45h). Observamos, assim, que essas variações demonstram a forma muito desigual de como as IES inserem elementos curriculares que contemplem a Educação Infantil nos seus currículos.

Isso reforça nossa compreensão de que há dois caminhos a serem seguidos pelas instituições formadoras de professores para atuar nos níveis de ensino citados: ou definir currículo misto que garanta proporcionalidade entre disciplinas para ambos os níveis de ensino ou ter currículos específicos para a formação de professores para cada um desses dois níveis. Certamente, isso impõe enormes desafios para as IES, pois junto com a reestruturação

curricular, virão outras demandas que podem dificultar a operacionalização de propostas de formação de professores mais bem sintonizadas com as singularidades da infância.

Para organizar os conhecimentos subjacentes às interações sociais, a brincadeira, jogo, artes, enfim, as linguagens expressivas que caracterizam as produções simbólicas das crianças encontradas nos currículos analisados, Kiehn (2007) chegou à seguinte constatação, conforme o quadro abaixo:

Disciplina	Instituição	Horas
Ludicidade e Educação	UFPA	45h
O Lúdico na Educação Infantil	UFV	60h
Instrumentação para a Prática Lúdica	UFV	60h
Jogos Brinquedos e Culturas	FURG	45h
Jogo Interação e Linguagem na Educação Infantil	UFSC	72h
Oficinas de Brinquedos	FURG	60h
Oficina de Jogos	UFRJ	45h
Educação Musical	UFSM (E.I)	90h
Jogo Teatral	UFSM (E.I)	90h
Desenvolvimento Humano e Dança	UFV	45h

Quadro 4 - Disciplinas que contemplam as interações sociais, jogos e brincadeiras nos currículos dos cursos de formação de professores

Fonte: Kiehn (2007). Adaptado por esta pesquisadora.

*Legenda: Onde está a abreviação (E.I) lê-se Educação Infantil. Da mesma forma onde está (S.I) lê-se Séries Iniciais.

As conclusões a que Kiehn (2007) chegou dão conta de que identificou-se a permanência de práticas de cunho escolarizante gestadas à Educação Infantil, como também evidenciou a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho nesse nível de ensino nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares. Entretanto, a presença dessas disciplinas indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância, ainda que vividos em espaços institucionais de educação.

Certamente ainda temos muito a avançar, mas do ponto de vista teórico, já demos muitos passos importantes. O que precisa mesmo é dar materialidade a esse conhecimento produzido. Nesse sentido, concordamos com Angotti (2006, p. 15) quando diz que

As conquistas da área nas últimas décadas foram grandes e importantes, porém as inovações conceituais, o entendimento reformulado do que seja o atendimento educacional às crianças de 0 a [5] anos ainda não encontraram repercussão nas agendas social, política e educacional do brasileiro.

Essas inovações deveriam começar pela formação inicial do professor, mas se ela não é capaz de promover a revisão de antigas crenças sobre a creche e a pré-escola, muito provavelmente a futura atuação docente poderá manter e reproduzir o trabalho que se apoia na ideia do cuidado como mero atendimento às necessidades físicas e biológicas da criança e de responsabilidade da creche, ou na preparação da criança para os anos seguintes da escolaridade, prática comumente atribuída à pré-escola. Ou seja, a manutenção e reprodução do velho dilema entre cuidar e educar.

Então, já não seria hora de se questionar até que ponto podemos falar da especificidade de professores para atuar na Educação Infantil se a própria instituição formadora minimiza esse aspecto da formação? Se a LDB atual reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, afirmando inclusive que a finalidade desse nível da educação é promover o desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo e social de crianças de 0 a 5 anos, como podem os cursos de pedagogia, responsáveis diretos pela formação do professor para esse segmento, manterem-se alheios a pertinência de uma formação que, efetivamente, qualifique os profissionais que carregam ou deviam carregar consigo o compromisso de dar conta do desenvolvimento integral das crianças pequenas? Até quando o cumprimento ao ordenamento legal continuará a ser adiado?

Esse cenário ainda presente na atualidade dão indicativos de que prevalece uma concepção de infância muito ligada à etimologia dessa palavra, conforme já tratado anteriormente, ou seja, um período da vida caracterizado pela ausência da fala. O que se vê ainda, portanto, é a infância ser perspectivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário. Assim, quanto menores forem as crianças, menores são as exigências sobre tudo que diz respeito a elas. No caso da educação e cuidados dessas crianças é “admissível” a formação mínima em nível médio para o professor atuar nessa área, a utilização de espaços mal planejados (ou, quando não, improvisados), a escassez de brinquedos, jogos e outros recursos materiais necessários para a prática pedagógica dos professores, etc., confirmando o descompasso entre as conquistas legais que legitimaram a criança como sujeito de direitos e a realidade concreta.

Segundo Didonet (2006, p. 33), “a lentidão das mudanças das estruturas sociais contrasta com a evolução do conhecimento e das necessidades da sociedade. O sistema de ensino ainda mantém a organização da educação própria da primeira metade do século passado”, por isso conclui dizendo que o que temos, efetivamente, são três diferentes segmentos, senão quatro: “a educação infantil, com uma divisória ainda bastante marcada

entre a creche e a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Dos três, o fundamental é o rei. O médio, o príncipe. E a educação infantil, o vassalo” (DIDONET, 2006, p.31).

Diante do que já foi demonstrado e de outros estudos¹⁷ que dão evidências claras da insuficiência do curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores para atuar na Educação Infantil, defendemos a Pedagogia da Infância como alternativa de superação do modelo generalista por entendermos que urge a necessidade de fazer-se valer, na prática, o que já está assegurado em todo um ordenamento legal. Isto é, a necessidade de reconhecer a criança como sujeito de direitos que vivencia diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando seu contexto de vida mais imediato, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas, raciais e de gênero.

Uma formação, portanto, que esteja fundamentada na

Efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Nesta, perspectiva é primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade [...]. (ANGOTTI, 2006, p. 19).

O que necessitamos, portanto, é de uma formação docente voltada para a infância de tal modo que o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. Nesse sentido, concordamos com Angotti (2006, p. 22) quando diz que

O conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler, ou nas atividades de tapa buraco ou de utilização de tempo para não se objetivar nada de maneira intencionalmente educativa. O conhecimento na criança se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens.

¹⁷Sugere-se a leitura de: ANDRADE, Rosimeire Costa. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. Fortaleza, 2007, 301f. Tese (Doutorado em Educação: desenvolvimento, linguagem e educação da criança) – Universidade Federal do Ceará; BREJO, Janayna Alves. Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005). Campinas/SP, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas; SALES, Sinara Almeida da C. “Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. Fortaleza/CE, 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

Isso significa dizer que precisamos de práticas pedagógicas que dê voz às crianças, que utilizem as observações do cotidiano, que protagonizem as crianças, seus pais e a comunidade e, acima de tudo, assumam o brincar e as interações como eixos norteadores de tais práticas. Que garantamos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, ao lúdico, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. E, se para que isso ocorra, gostar de criança e da profissão são aspectos importantes da profissão docente, outros aspectos são necessários para se ter um bom profissional, entre os quais está a formação mas também “a sensibilidade da escola e dos professores para compreenderem e incorporarem a cultura infantil em seu projeto pedagógico, buscando aliar as lógicas infantis às lógicas educativas” (NOGUEIRA; VIEIRA, 2013, p. 281). Entendemos, contudo, que a discussão acerca da constituição de uma Pedagogia da Infância passa pelo debate da identidade do curso de Pedagogia e a formação oferecida por este.

No entanto, as necessidades de formação do professorado brasileiro ainda transitam entre ter que atender à formação mínima exigida pela lei e à formação em nível superior. Nesse sentido, apresentaremos no tópico a seguir dois programas de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil que compõem as políticas de formação inicial na atualidade: o Proinfantil e o Parfor.

2.2.3 O Proinfantil: um programa transitório de formação?

Para falarmos do Proinfantil é preciso contextualizá-lo no quadro das políticas públicas educacionais, visto que suas origens remontam ao Censo Escolar de 2004 quando se constatou um grande número de profissionais, mais precisamente 40.000 professores, sem a habilitação mínima exigida pela LDB/96 atuando na Educação Infantil, ferindo assim esse e outros dispositivos legais que preconizam a exigência da formação como direito das crianças a terem acesso a uma educação de qualidade.

Assim, inspirando-se 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 pela LDB atual e, motivado pela boa avaliação do programa feita por pesquisadores lhe atribuindo conceito positivo, o governo brasileiro lança em 2005 o Proinfantil 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. Outra especificidade diz respeito ao público alvo composto por professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e/ou pré-escolas da rede pública e privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não).

O Proinfantil é um programa de formação inicial à distância, em nível médio Normal, destinado a professores em exercício que atuam em creches e pré-escolas das redes públicas - municipais e estaduais - e da rede privada sem fins lucrativos - comunitárias, filantrópicas ou confessionais -, conveniadas ou não, que não possuem a formação exigida pela LDB/96.

Trata-se, portanto, de um programa emergencial que busca contemplar também algumas metas do PNE 2001-2010 que é de incumbir à União a responsabilidade de oferecer formação docente a todos os profissionais que atuam em instituições de atendimento à criança e estabelecer critérios de admissão de novos profissionais para essa etapa da Educação Básica. Desse modo, o PNE 2001-2010 previa, então, em sua meta 05

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, p. 43).

Convém observar, contudo, que nenhuma das duas metas foi alcançada levando assim ao adiamento da solução do velho problema da formação do professorado brasileiro voltando a ser um dos temas mais debatidos ao longo da CONAE 2010 no eixo IV que tratava da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. No entanto, à revelia de um amplo processo de discussão que já vinha ocorrendo, o que se viu, após 4 anos de espera, foi a aprovação do PNE 2014-2024 tratando de forma bastante superficial a definição de prazos no que tange a formação mínima, conforme se pode ver na Meta 15 e nas estratégias a ela correspondente, conforme já tratado em seção anterior deste trabalho.

Em termos de estrutura, esse programa é realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Sua implementação, prevista de forma descentralizada, organiza-se em três instâncias governamentais - componente nacional, componente estadual e

componente municipal - que devem funcionar de maneira integrada, com funções e responsabilidades específicas. Assim, é estabelecida uma parceria formalizada por meio da assinatura de um acordo de participação que rege as ações nas diferentes esferas.

De acordo com o Guia Geral do Proinfantil, ao componente nacional cabe responsabilizar-se pela elaboração das propostas técnica e financeira, pela implantação e implementação, articulação política e institucional, acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações previstas no programa. Desse componente faz parte a: Secretaria de Educação Básica (SEB); a SEED, ambas vinculadas ao MEC, e a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP), composta por membros da SEB, da SEED e Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP), nos estados (BRASIL, 2005).

A SEB responde pelas seguintes ações: elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira do Proinfantil - produção, impressão, reprodução e distribuição dos materiais escritos, videográficos e de outros necessários para implementação e divulgação do Programa -, equipamentos e contratação de pessoal técnico para o desenvolvimento e a implantação do Sistema Informatizado do Proinfantil (SIP); manutenção da Coordenação Nacional em parceria com a SEED, articulação institucional e política junto aos estados e municípios, em conjunto com a SEED (BRASIL, 2005).

A SEED é responsável pela implementação do Proinfantil e manutenção da Coordenação Nacional, em parceria com a SEB, e pela articulação institucional e política junto aos estados e municípios em conjunto com a SEB (BRASIL, 2005).

A CNP é constituída por um grupo executivo que representa a SEB e a SEED em todas as ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento das atividades do Programa em âmbito nacional.

No que diz respeito à trajetória do programa, Camargo (2012) contribui dizendo que a implantação do Proinfantil, em 2005, teve como órgão gestor, inicialmente a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) e a SEB e, em 2008 passa a ser coordenado pela SEED, em parceria com algumas universidades, parceria essa que foi ampliando-se nos anos subsequentes. Essa parceria foi avaliada positivamente, uma vez que foi estabelecida uma nova organização do programa, tanto no que diz respeito ao aspecto pedagógico quanto no que se refere às formações, pois, por estarem mais próximas da realidade local, as universidades melhoraram significativamente as intervenções, quer nas temáticas relacionadas à formação, quer nas intervenções realizadas nas Agências de Formação (AGF). Mas, em 2011, o acompanhamento e gerenciamento de todas as ações do programa no país retornaram à SEB. O organograma a seguir ilustra a estrutura operacional do programa.

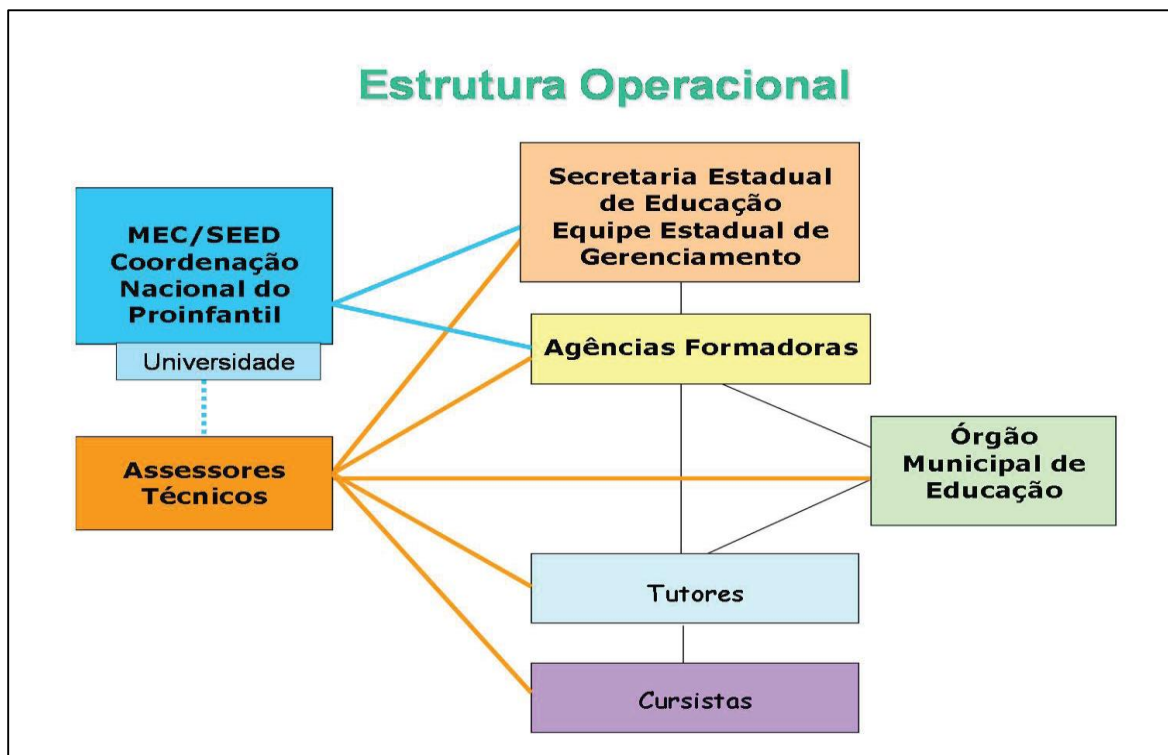


Figura 1 - Estrutura operacional do Proinfantil

Fonte: BRASIL/MEC, 2005.

Em 2005, quando foi implantado o Proinfantil, faziam parte do grupo piloto, os estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Em 2006, além de Ceará e Rondônia o atendimento expandiu-se para os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia e Piauí constituindo, assim, o Grupo I. Em 2008, teve início o Grupo II nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais. Desses estados, dois deles participavam pela primeira vez do programa: Maranhão e Pernambuco. No ano de 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo III em 18 estados: 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. 13 Universidades Federais compõem a parceria com o MEC na implementação do Grupo III. Desses 18 estados que compunham esse grupo, 8 deles participam pela primeira vez, 4 aderiram ao programa pelo menos 3 vezes e 2 deles participaram de todas as edições, conforme veremos no quadro a seguir (CORSINO; GUIMARÃES; CASTRO E SOUZA, 2010).

Estados participantes e Grupos	AL	AM	BA	CE	GO	MA	MS	MT	MG	PA	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RR	SE
Grupo piloto				X	X											X		X
Grupo I	X	X	X	X								X				X		
Grupo II		X	X	X	X	X					X					X		X
Grupo III	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 5 - Adesão dos estados ao programa Proinfantil no período de 2005 a 2009

Fonte: Corsino; Guimarães; Castro e Souza (2010). Elaborado por esta pesquisadora.

Vale ressaltar que a adesão ao programa é uma escolha dos estados e dos municípios. Segundo Corsino, Guimarães e Castro e Souza (2010, p. 8),

Cada ente parceiro tem suas responsabilidades e a adesão significa disponibilizar recursos, portanto, incluir o programa nas suas agendas políticas. [...] Mas a definição do que entra ou sai da pauta das agendas estaduais e municipais tem a ver com inúmeros fatores que vão das questões político partidárias, passando pela falta de recursos e chegando à falta de esclarecimento sobre a função supletiva dos estados frente aos municípios e dos municípios frente às instituições públicas e privadas de seus sistemas municipais de educação.

O fato é que nem todos os estados aderiram ao programa e os que aderiram dimensionaram sua capacidade de atendimento às demandas dos municípios, ou seja, condicionaram seu apoio desde que os municípios se responsabilizassem pelos recursos para manterem as AGF, que são escolas estaduais compostas por um coordenador, um articulador pedagógico e sete professores das disciplinas do Ensino Médio, modalidade Normal. O que significa ceder e organizar um local, pelo menos uma sala equipada com a estrutura necessária ao funcionamento do programa (computador, linha telefônica, plantões pedagógicos dos professores formadores) e custear essa equipe de professores.

Assim, diante da limitada capacidade financeira dos municípios brasileiros, estes, por sua vez, não se viam encorajados a arcar com esse ônus. O resultado disso é que ainda hoje não resolvemos o problema da formação mínima do professor que atua na Educação Infantil uma vez que pelo Censo Escolar de 2013, base empírica desse estudo, ainda havia no Brasil 3.144 professores com Ensino Fundamental. E, atualizando esses dados, temos hoje, de acordo com o Censo Escolar de 2014, 2.846 professores com essa formação. Ou seja, temos ainda uma demanda a ser formada, mas que fica à mercê da “vontade política” dos dirigentes

estaduais e municipais, cabendo observar ainda que dentre esses números se incluem os casos dos que não têm Ensino Fundamental completo, o que agrava ainda a mais a situação.

Esses dados confirmam o anunciado por Gatti e Barreto (2009), quando dizem que os profissionais da educação básica com menor tempo de escolarização, 13 anos, são justamente os que atuam na Educação Infantil, pois 2,8% são leigos, com curso fundamental completo ou incompleto e é na região Nordeste onde se concentra o maior número de profissionais sem habilitação para atuar nesta etapa da Educação Básica. Esses dados nos levam a entender o fato de as demandas formativas concentrarem-se nessa região.

O Proinfantil tem duração de 2 anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um e tem como principais objetivos:

- a) habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na Educação Infantil;
- b) elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício;
- c) valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- d) contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 2005, p. 12-13).

A organização curricular do Proinfantil, com base nos pressupostos teóricos nos quais está sustentada, preconiza pela formação de um profissional reflexivo e autônomo tendo como ponto de partida e de chegada uma prática pedagógica em que os fundamentos teóricos vão sendo reformulados e se ressignificam a partir dela.

De acordo com o Guia Geral do programa (MEC, 2005), o currículo do Proinfantil está organizado da seguinte forma:

a) Conteúdos de disciplinas obrigatórias do ensino médio, denominadas de áreas temáticas: Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Vida e Natureza e Identidade, Sociedade e Cultura. Essas áreas temáticas abrangem conteúdos da base comum do currículo.

b) Em relação à formação pedagógica são oferecidas duas áreas temáticas: Fundamentos da Educação, abordando 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 das instituições de Educação Infantil e a área Organização do Trabalho Pedagógico que contempla discussões sobre o desenvolvimento infantil, organização da rotina, planejamento, avaliação e os aspectos metodológicos da Educação Infantil.

De acordo com Camargo (2012), somam-se às essas áreas o ensino de línguas, cabendo aos estados fazer a opção por uma delas, e temáticas de diferentes assuntos que surgem a partir do Núcleo Integrador que apresenta um tema de abordagem ampla que é articulado com as áreas através dos eixos temáticos e eixos integradores. Para as áreas temáticas da Formação Pedagógica esses eixos temáticos/integradores apresentam grandes temas que contemplam discussões sobre os seguintes aspectos: Educação, Sociedade e Cidadania, Infância e Cultura, Gestão da Educação Infantil, Contextos de aprendizagem e Trabalho Docente. Todas as temáticas são discutidas ao longo do processo de formação, interligando as áreas temáticas.

Com o intuito de possibilitar a reflexão teórica sobre a prática dos professores cursistas, o Proinfantil apresenta as concepções que dão os fundamentos da proposta pedagógica do programa, as quais se apoiam na ideia de: educação, aprendizagem, instituição de Educação Infantil, criança, conhecimento escolar, prática pedagógica, interdisciplinaridade, avaliação e identidade profissional.

Dessa forma, de acordo com o Guia Geral do Programa, o Proinfantil

[...] congrega os conhecimentos básicos, tanto das áreas de estudo do ensino médio quanto da área pedagógica, para o exercício do magistério na Educação Infantil. O Programa vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pela instituição em que atua. Dessa forma, a própria instituição de Educação Infantil torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos significativos sobre sua prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 15)

Isso significa que o princípio básico do Proinfantil é que o contexto de atuação do professor é o elemento fundamental para ele refletir sobre a prática pedagógica, relacionando-a com o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. A escola é, portanto, o laboratório para o professor em formação. Assim, na medida em que o professor vai adquirindo conhecimento ele poderá ir alterando a própria prática.

No entanto, para que o curso se efetive nos moldes como foi estruturado, é preciso contar com todo um aparato que envolve desde os aspectos físicos, passando pelos tecnológicos e também pelos recursos humanos, para que o programa possa ter o êxito esperado.

Os quadros a seguir mostram a Matriz Curricular do Proinfantil tanto para o Volume I (Base Nacional do Ensino Médio) como para o Volume II (Formação Pedagógica).

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR		
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores		Projetos de estudo
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Prática pedagógica Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional	Integração escola-comunidade
2º	Língua portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social		
3º	Língua portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar		
4º	Língua portuguesa IV	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		

Quadro 6 - Matriz Curricular Volume I- Base Nacional do Ensino Médio

Fonte: Brasil, (2005). Adaptado por esta pesquisadora.

Pelo exposto no Quadro 6, verificamos que a matriz curricular está organizada em torno de eixos horizontais objetivando favorecer as integrações entre as diferentes áreas temáticas, desde as da base comum do Ensino Médio às de cunho pedagógico em cada módulo do curso. No cerne dessa proposta está, portanto, a ideia de que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar, dialogando com as diferentes áreas. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à construção da identidade profissional, pois esta compõe o eixo integrador vertical, perpassando todos os módulos.

Desse modo, compreendemos que a organização da matriz curricular por meio dos eixos horizontal e vertical busca favorecer ao cursista uma aprendizagem contextualizada tendo sua prática pedagógica como ponto de partida e chegada para construção de conhecimentos, o que implica dizer que as vivências dos professores cursistas no seu *lôcus* de atuação docente é o que nutre a sua formação.

Considerando a natureza do curso que ocorre na modalidade EaD, uma questão a ser ponderada diz respeito à qualidade das interações entre os cursistas e os tutores do curso, visto que refletir a própria prática implica o exercício do diálogo constante usando as ferramentas que a modalidade oferece como *chats*, grupos de discussão, entre outros.

A seguir, visualizaremos a matriz curricular do Proinfantil no que tange à formação pedagógica.

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da educação	Organização do trabalho pedagógico	Eixos temáticos horizontais	Eixos temáticos verticais
1º	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e políticas da EI	O desenvolvimento infantil
2º	A criança e suas interações	Promovendo as interações e as brincadeiras infantis	Infância e cultura: linguagem e desenvolvimento humano	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
3º	Proposta pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil	O professor: ser humano e profissional
4º	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos e de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Quadro 7 - Matriz Curricular Volume II- Formação pedagógica

Fonte: Brasil, (2005). Adaptado por esta pesquisadora.

Como já dito antes o Proinfantil é um programa que oferece formação em nível médio na modalidade Normal a distância, em regime semipresencial e para desenvolver sua carga horária divide-a em quatro módulos semestrais, conforme exposto nos quadros acima. Cada um desses módulos tem uma carga horária de 848h. De acordo com o Guia Geral do Proinfantil, a metodologia de trabalho do programas e divide em três grupos de atividades:

a) As atividades coletivas que são momentos de estudo em grupo organizados em: fases presenciais -76 horas (10 dias) no início de cada Módulo, orientadas por professores das AGF; encontros quinzenais- 64 horas (8 por módulo) com o tutor, aos sábados e fases presenciais intermediárias (uma a cada bimestre, totalizando 20 horas durante cada módulo), coordenados pelos professores formadores das AGF.

b) As atividades individuais que compreendem o estudo individual dos livros de estudos, os registros reflexivos e as respostas aos cadernos de aprendizagem, o Portfólio (memorial, planejamento diário, registro de atividades), a prática pedagógica, as provas bimestrais e o projeto de estudo.

c) As atividades extras de estudo que engloba o acompanhamento do tutor que requer um serviço de comunicação, pois é previsto um apoio à aprendizagem a distância, via telefone, via e-mail (BRASIL, 2005).

Sendo o Profinfantil um programa de formação a distância, o tutor tem um papel fundamental, pois é ele que acompanha não só as atividades autoinstrutivas que o cursista desenvolve a partir dos Livros de Estudo e também sua prática pedagógica, além de

aprofundar as temáticas e desenvolver junto as AGF todo o processo de avaliação. Por isso, ele é peça fundamental no curso. Porém, para assumir tal função, o tutor necessita atender a alguns critérios, tais como:

- a) [...] **formação pedagógica** em nível superior, preferencialmente, ou **em nível médio com grande experiência no magistério**;
- b)[ser] **experiente** no trabalho pedagógico com crianças em creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil em escolas de ensino fundamental;
- c) [**disponibilidade**]para participar do processo de formação fora da sua cidade de origem;
- d) [se assumir como] **responsável** pelo elo de ligação entre o Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI), os demais profissionais que compõem a AGF e o Professor Cursista. (BRASIL, 2005, p. 48, grifos nossos).

O tutor é, portanto, o elo entre o professor cursista, seus colegas e as instituições integrantes do Proinfantil. É uma pessoa com a qual o professor cursista pode e deve contar, pois ele tem a função exclusiva de ajudá-lo, estando preparado para assumir esse papel. No entanto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 83) advertem que esse modelo de aprendizagem “parece prescindir do ensino uma vez que ela recai decididamente sobre o(a) aluno(a) que depende de sua força de vontade, capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e concluí-lo”, evidenciando que parece ser tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor.

Diversos são os argumentos utilizados pelo programa para justificar as vantagens da oferta de um curso na modalidade EaD, mas destacaremos apenas um deles o qual diz que

O programa de ensino é realizado no local em que o aluno se encontra, ou seja, em casa ou no trabalho, não exigindo que ele se dirija para onde a escola está situada. Assim, o ensino a distância abre oportunidade para as pessoas estudarem, independentemente do local onde fica a residência, em áreas rurais e/ou de difícil acesso. Atende, ainda, a pessoas que estariam impossibilitadas de assistir a aulas por razões de trabalho, questões familiares ou outras dificuldades. O ensino a distância promove, portanto, **a igualdade de oportunidades** garantindo, inclusive, que o material elaborado chegue a um grande número de alunos. (BRASIL, 2005, p. 15, grifo nosso)

A partir do exposto acima cabe questionar até que ponto o fato de esse tipo de educação ampliar o acesso significa igualdade de oportunidades. Uma formação em larga escala por si só assegura essa igualdade? Sabemos bem, por razões já pontadas em outra parte deste trabalho, que as condições em que opera a EaD no Brasil e, em particular, no Piauí, são precárias em razão dos variados problemas como, por exemplo, os de conexão pois utiliza-se *internet* de baixa velocidade, a ausência de energia elétrica em algumas comunidades, a pouca

resolutividade para os problemas que vão surgindo e ainda a pouca familiaridade dos professores cursistas com a tecnologia (SILVA, 2013).

Convém observar ainda o fato de o Proinfantil ressaltar que a formação de professores deve ser centrada na prática, nas experiências de cada um. Nesse sentido, é de se questionar em que medida uma formação a distância vai possibilitar isso em um curso cuja estrutura disponibiliza poucos processos de discussão e encontros que deem conta das relações subjetivas e da multiplicidade de conhecimentos que se constrói na relação com o outro, pois “o próprio caráter de formação em larga escala distancia-se da exigência de formação que toma como lócus escolas e suas demandas específicas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.82).

Afirmamos, mais uma vez, que as ponderações feitas acerca da EaD não têm nenhuma relação com atitude preconceituosa, nem muito menos em discordância à sua existência, apenas a queremos com qualidade. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento da Anfope acerca da formação docente nessa modalidade a qual diz que

Não cabe aos educadores defender uma posição de atraso diante das novas tecnologias e do seu uso na disseminação de conhecimentos na contemporaneidade. Mas defendemos a formação presencial para a formação inicial de professores, admitindo a formação à distância apenas em casos extremos, consideradas as necessidades regionais e locais. (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008, p. 24).

Nessa direção, o modelo predominante de formação de professores deveria ser o presencial e, excepcionalmente, a distância, conforme exposto no parágrafo 3º do Artigo 62 da LDB 9.394/96 o qual diz que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2009, s/p), ressaltando, porém, que essa alteração a esse artigo da LDB foi incluída pela Lei nº 12.056 de 2009, com o programa já em execução.

No entanto, o que se tem observado é que a EaD se tornou a principal estratégia de formação de professores passando, portanto, a ser a regra e não a exceção tendo ainda como agravante o fato de que sua expansão se deu, predominantemente, pela via da iniciativa privada, sem a qualidade defendida no meio acadêmico, ficando muito claro o atrelamento dessa modalidade de ensino à lógica do mercado. Nesse sentido, somos contrários sim, à formação inicial de professores focado em um modelo que favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar.

Situando o programa no Piauí, podemos dizer pelo exposto no Quadro 6 que nosso estado só participou dos Grupos I e III, tendo a formatura de sua última turma ocorrido em 2011. Foi gerenciado pela Secretaria de Educação e Cultura (Seduc), que por meio da Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil (EEGP), responsável pela certificação; pelo acompanhamento das equipes das AGF, firmou parceria com a UFPI, responsável pela formação dos professores e tutores. Composto as Agências Formadoras estavam professores efetivos da rede estadual de ensino, sendo 01 coordenador com disponibilidade de 40h, 01 articulador pedagógico da Educação Infantil, com disponibilidade de 40h, 07 professores formadores com disponibilidade de 20h.

Informações obtidas por meio do *site* da Seduc atestam que o Piauí participou do programa pela segunda vez quando deu início, em julho de 2009, à formação de professores no Grupo III, através da assinatura de acordos de participação (nº 074, 075 e 076/2009) envolvendo inicialmente 03 AGF, quais sejam: Parnaíba, Floriano e Teresina. Esclarecemos que não tivemos acesso às informações relacionadas ao Grupo I, de 2006, razão pela qual eles não aparecem neste trabalho. O quadro a seguir mostra a abrangência do programa no nosso estado.

AGF	MUNICÍPIOS	MAT. INICIAL	EVASÃO	MAT. FINAL
Parnaíba	Joaquim Pires, Caraúbas, Caxingó e Ilha Grande	130	48	82
Floriano	Canavieira e Manoel Emídio	17	00	17
Teresina	Alto Longá, Beneditinos, José de Freitas e Nossa Senhora dos Remédios	116	32	84
TOTAL		263	80	183

Quadro 8 - Abrangência do Proinfantil/Piauí no Grupo III, em 2009

Fonte: Seduc, 2014.

Dados do Censo de 2009, quando iniciou o Grupo III no estado do Piauí, atestavam haver no Piauí 463 professores com Ensino Fundamental atuando na Educação Infantil, sendo 355 com o curso incompleto e 108 com curso completo. Portanto, somente esses últimos constituíam-se como público alvo para ser atendido pelo programa, sendo que 15 deles atuavam na creche, 80 na pré-escola e 13 em turmas unificadas. Esses números destoam do total de professores formados pelo Proinfantil no Grupo III que iniciou em 2009 e concluiu em 2011, conforme o quadro acima, haja vista que nele consta 183 concludentes, dando indícios de haver inconsistências nesses dados, o que pode anunciar fragilidades na

operacionalização da política censitária nos municípios não fazendo chegar as informações corretas ao órgão gestor do Censo Escolar, ou seja, o INEP. Observando os dados dos anos subsequentes disponibilizados no Censo Escolar, constatamos a existência do seguinte total de professores com Ensino Fundamental completo: 2010 (100), 2011 (69), 2012 (65) e 2013 (58). Observamos, portanto, que nos anos seguintes o programa não operou mais no Piauí, o que fez permanecer quase inalterado o quadro existente a partir de 2011.

A imprecisão entre os dados ora expostos, a ausência de relatórios técnicos publicizados e de estudos sobre o desenvolvimento do programa no Piauí não oferece elementos para se saber em que medida o Proinfantil efetivamente contribuiu para a melhoria da Educação Infantil no nosso estado, o que indica um caminho aberto para estudos posteriores. Essa ausência de informações acerca de um programa de tamanha envergadura, como o Proinfantil, evidencia uma lacuna ainda existente nas políticas públicas no que tange, sobretudo, à sua avaliação.

Como já dito antes, a adesão ao programa é uma escolha dos estados e municípios. O MEC é apenas um indutor de políticas educacionais, sendo assim, cada ente federado tem autonomia para aderir ou não aos programas propostos pela União. Se por um lado o respeito à autonomia dos municípios parece ser positivo, por outro isso pode reverter-se de forma negativa, pois são eles que arcam com os custos operacionais do programa, ou seja, com a manutenção das AGF que inclui disponibilização de um espaço, professores para coordenar e para serem tutores e toda a logística, como computadores, telefone e outros e, por viverem “quase sem fontes de renda próprias que [permitam] investimentos mais substantivos para a ampliação da sua estrutura, a maior parte das municipalidades fica a depender das transferências para dar conta do atendimento da demanda por educação que lhes são postas” (AZEVEDO, 2002, p. 62).

Ainda sobre a operacionalidade do programa, estudo realizado por Barbosa (2011, p. 394, grifos nossos) com base na realidade dos estados do Maranhão e de Goiás, constatou que

Inúmeros professores (formadores e cursistas do ProInfantil) são contratados de **modo precário** e não têm assegurados todos os seus direitos; vários permanecem na educação infantil e se ligam aos programas propostos pelo MEC por uma questão histórica ligada à **empregabilidade**; ainda há, nos municípios, quadros de **apadrinhamento político**; e, no início do curso, foi possível presenciar uma dificuldade em **aprender de modo crítico** os processos educacionais nas suas relações com a esfera política e cultural.

Embora o exposto acima retrate uma realidade de apenas dois estados, certamente o que foi descrito não se limita apenas a eles considerando que os problemas das municipalidades, guardadas as exceções, são muito semelhantes.

A esse respeito Corsino, Guimarães e Castro e Souza (2010, p. 9) corroboram dizendo que

Nem todos os estados têm a dimensão de que o Ensino Médio, modalidade Normal, é ainda a formação mínima exigida para o exercício do magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, é de sua competência a oferta dessa etapa de escolaridade nas suas redes de ensino, sendo necessária para muitas localidades brasileiras. Por sua vez, os municípios, por questões político-administrativas, terceirizam a contratação de professores de creches e pré-escolas para a gestão de organizações não governamentais/organizações sociais e/ou contratam pessoal sem a formação mínima exigida para baratarem os custos da Educação Infantil. Essa é uma visão pouco esclarecida sobre os novos paradigmas da Educação Infantil, ou uma visão imediatista de que são altos os custos da primeira etapa da Educação Básica. Visão de barateamento que vai na contramão da legislação vigente, e que também contraria os estudos das diferentes áreas, especialmente Psicologia, Sociologia e Economia. Os estudos da área econômica, por exemplo, têm mostrado os impactos positivos da frequência das crianças à Educação Infantil, tanto imediatos, quanto a médio e a longo prazos; tanto para a própria criança, quanto para sua família (na economia doméstica, com as possibilidades de as mães trabalharem enquanto os filhos estão nas instituições de Educação infantil, no processo de escolarização das crianças com melhores desempenhos e sucesso escolar nos anos subsequentes, entre outros).

Essa prática muito comum entre nossos dirigentes de tratar a questão da formação optando por soluções de baixo custo, além de em nada contribuir para o processo de profissionalização do professor, inibe as possibilidades de produzir as mudanças esperadas no desempenho profissional e nas práticas desses professores que, por sua vez, geram consequências para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento integral.

Além do mais, embora os municípios deem declarações positivas sobre a mudança na postura e prática pedagógica dos professores que o cursaram demonstrando, aparentemente, compreenderem a importância da formação, nem todos os municípios que aderem ao Proinfantil têm consciência de sua fundamentação. Isso se confirma na medida que verificamos que ainda hoje

Vários municípios continuam a contratar leigos, ora demitindo professores que terminaram o ProInfantil, ora mudando seu contrato para o ensino fundamental, abrindo novas vagas no quadro já deficitário, ora substituindo os professores formados por **auxiliares, merendeiras, porteiros, professores formados em licenciaturas diversas que não a pedagogia**. Mantém-se, pois, o grave quadro já constatado desde as décadas anteriores, em que prevalece a distorção do papel da instituição de educação de crianças de zero a seis anos e de seus profissionais, sobretudo, de seus professores. (BARBOSA, 2011, p. 394, grifos nossos).

Isso indica que para muitos dirigentes municipais, a formação de professores para atuar na primeira infância não aparece como prioridade ainda permanecendo uma concepção de Educação Infantil em desacordo com o ordenamento legal e contrariando os estudos, muitos deles já referenciados neste trabalho, que comprovam a importância de um atendimento educacional de qualidade para a criança pequena, o que perpassa, sobremaneira, pela formação do professor.

Um exemplo do descumprimento ao que diz os preceitos legais é o caso do Rio de Janeiro que, segundo Souza (2011), em 2007, realizou concurso para Agentes Auxiliares de Creche exigindo como formação mínima o Ensino Fundamental, contrariando, portanto, a legislação. Acrescentamos que essa exigência não pode ser justificada pela carência de professores com formação em nível médio na modalidade Normal, haja vista que no Rio de Janeiro existiam, na época, mais de 100 (cem) Escolas Normais. Não havia, portanto, falta de professores formados atendendo à exigência mínima da LDB/96. Segundo o edital do concurso, as atribuições básicas do agente seriam:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. (SOUZA, 2011, p. 45).

Vemos, portanto, que a função dos agentes vai muito além do simples “prestar apoio”, pois está claro que eles são, de fato, os responsáveis por todas as atividades desenvolvidas com as crianças, haja vista que até o momento do concurso não havia professores nas creches, pois cada instituição possuía, na época, apenas um diretor e um professor articulador (PA) por turno, o qual se responsabilizava pelo planejamento pedagógico do trabalho realizado com as crianças. Ressaltamos ainda que pela Lei municipal de nº 3.985 de 08 de abril de 2005 que criou a função de Agente Auxiliar de Creche naquele estado, as atribuições do mesmo seriam: “manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades; zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda” (SOUZA, 2011, p. 45).

Comparando as atribuições que constam no edital do concurso e as da lei municipal já referenciados, observamos o descompasso entre o que diz cada um dos documentos, pois se o edital amplia essas funções em desacordo com o que diz a lei atribuindo tarefas que extrapolam o nível de formação mínima exigida no concurso, a lei, por sua vez, deixa clara a

cisão entre o cuidar e o educar, cabendo ao Agente de Creche responder pela primeira, mas ao mesmo tempo pelo exposto no edital, responder também pelo educar. Isso deixa claro que há um conflito entre o que dizem os dois documentos revelando as contradições que permeiam a operacionalização das políticas de formação do professorado brasileiro.

Quanto a estruturado Proinfantil no Rio de Janeiro, Souza (2011) diz que as AGF funcionavam com muita precariedade, sem a estrutura necessária, como computadores, que só chegaram em maio de 2011 - o programa iniciou em 2009 com o Grupo III -; linha telefônica 0800, fax etc. Além disso, o estado do Rio de Janeiro deixou de cumprir diversos pontos do Acordo de Participação. Ainda para a autora, o programa se tornou um anexo às ações da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que esta tinha um envolvimento tímido no acompanhamento do processo de formação demonstrando que o Proinfantil era uma política secundária para a SME do Rio de Janeiro.

Outro agravante, segundo a mesma autora, diz respeito à matrícula de cursistas que não tinham o perfil exigido pelo programa, ou seja, professores em exercício na Educação Infantil. Por razões diversas, acabaram sendo aceitos como cursistas profissionais que não trabalhavam diretamente com as crianças: merendeiras, serventes, auxiliares de serviços gerais, porteiros, entre outros, embora isso não seja uma exclusividade do Rio de Janeiro, já que esse fato foi identificado em outros estados, o que mostra a complexidade da implantação do programa. observar devemos notar, contudo, que o Rio de Janeiro é marcado por uma geografia bastante diversa onde bairros, periferias e favelas fazem parte do desenho da cidade. Trata-se ainda de uma das maiores redes de ensino da América Latina e isso por si só faz com que os desafios do Proinfantil nesse município sejam diversos (SOUZA,2011).

Se as experiências aqui relatadas mostram as fragilidades de implantação desse programa de formação de professores em alguns estados, temos por outro lado relatos que mostram outra realidade. Estudo realizado por Menezes (2012) intitulado de Sentidos produzidos sobre TIC, em discursos do Proinfantil mostrou que em termos de estrutura, por exemplo, a realidade da Bahia se difere das demais uma vez que as AGF estavam equipadas com computadores doados pelo MEC, via Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) entre o início do grupo 1 e 2, todos eles conectados à *internet*, sendo esse um serviço provido pelo estado; tinham linha telefônica 0800 que recebiam ligação inclusive de celular, exceto a AGF de Salvador; projetor multimídia, impressoras laser e/ou jato de tinta e quando não tinham utilizavam os equipamentos disponíveis nas escolas nas quais se localizavam. Foi constatada também a presença dos dispositivos digitais como câmeras filmadoras e máquinas de fotografia digital, além dos *notebooks* e telefones.

Vale ressaltar que as indagações aqui feitas acerca de alguns aspectos do programa não tiram o seu mérito como uma iniciativa importante no sentido de garantir a formação mínima de profissionais em exercício na Educação Infantil. Cabe reconhecer ainda que as dimensões continentais e geográficas que o Brasil tem, somadas às condições econômicas de algumas regiões do país se configurariam como dificuldades a serem enfrentadas na operacionalização do Proinfantil o que demandaria esforços conjuntos para a superação das mesmas, prática não muito comum nas administrações públicas brasileiras.

Nesse sentido, concordamos com Lamare (2011, p. 166) quando diz que

Na atual configuração do Estado brasileiro, dificilmente teríamos outro tipo de política voltada à formação de professores com tão amplo acesso. O fato de ser a distância possibilitou que um maior número de educadores leigos tivesse acesso à certificação, apesar da demanda da procura pelo programa nem sempre estar vinculada aos interesses e necessidades diretos dos professores, mas servir de via de cumprimento de exigências legais feitas aos estados e municípios e de estabelecimento de suas parcerias com a união. [...] Nesse cenário, podemos constatar que, ao mesmo tempo em que o [Proinfantil] configura-se como conquista de uma política de formação de professores de EI, seu caráter está longe de ser universal, dependendo da formação de parcerias dentro de um complexo jogo político para seu estabelecimento. Além disso, ao incorporar em sua dimensão ético-política os fundamentos da nova sociabilidade capitalista passa a apresentar a conciliação como importante elemento constitutivo de suas bases.

Julgamos importante ainda dizer que apesar das fragilidades que o programa enfrentou, ele em muito contribuiu para que os professores de creches e pré-escolas ressignificassem algumas de suas concepções. Assim, no estudo realizado por Souza (2011) sobre o Proinfantil, no Rio de Janeiro, ela concluiu que a percepção por parte das professoras de que o trabalho desenvolvido na creche tem uma ênfase educacional fez mudar a visão que elas tinham sobre educar e cuidar. Percebeu também que o olhar sobre a criança também se modificou na medida em que as professoras passaram a vê-la como sujeito ativo, possuidor de conhecimentos e a reconhecer que ela - a criança - é o centro organizador do trabalho da creche. Ou seja, a partir das necessidades das crianças é que as práticas deveriam ser construídas, superando assim a invisibilidade delas. Constatou também o quanto as professoras viam o Proinfantil como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal e que a formação é um elemento importante para a construção da identidade do professor de Educação Infantil, muito embora a identidade desse professor esteja muito próxima à visão de professor como aquele que ensina, demonstrando assim que deslocar-se do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para as brincadeiras e interações, ainda constitui uma tarefa difícil para a educação.

No estudo realizado por Camargo (2012) em Cáceres, Mato Grosso, sobre o Proinfantil e a ressignificação das práticas pedagógicas, ela viu as professoras afirmarem que se sentiam mais seguras em relação à prática pedagógica, pois passaram a saber aliar a teoria e prática na organização do seu trabalho pedagógico; que passaram a identificar as fases do desenvolvimento infantil o que serviu para adequar as atividades pedagógicas à faixa etária das crianças.

Reconhecemos, portanto, a importância do Proinfantil para corrigir as disparidades formativas dos professores que atuam na Educação Infantil do nosso país contribuindo, certamente, para a melhoria desse nível da educação básica na medida em que qualifica esse professor para atender, pelo menos, aos padrões mínimos exigidos pela LDB 9.394/96. Ao mesmo tempo o programa, ao certificar os professores em nível médio na modalidade Normal, está possibilitando a eles a continuidade de sua formação que poderá ser elevada para o nível superior podendo eles ingressar, inclusive, nos cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), programa do qual trataremos a seguir.

2.2.4 O Parfor na agenda das políticas de formação docente: das promessas às incertezas

Entre as recentes iniciativas do Estado brasileiro relacionadas à formação docente, está a 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. No entanto, para assumir essa responsabilidade o MEC alterou a estrutura da Capes por meio a lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.31, de 20 de dezembro de 2007, revogado pelo Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012.

Às atribuições antes assumidas pela Capes referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, fora acrescida a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino. Dentre as novas atribuições assumidas pela Capes, em regime de colaboração com os entes federados e, mediante termos de adesão firmados com as IES, 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)

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica segundo essas mesmas autoras tinha como finalidade

Apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs; identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino; promover a equalização nacional de oportunidades de formação; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53)

No entanto, para o alcance de tais objetivos se fazia necessário uma estrutura organizativa que perpassava pela criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Forprof) e por ações e programas específicos do MEC. Os Fóruns são órgãos colegiados cuja finalidade é organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são:

Elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 54)

Os Fóruns estaduais são regulamentados pela Portaria nº 833 de 16 de setembro de 2009 e segundo Souza (2014), têm uma composição bastante ampla, contando com a participação do secretário estadual de educação que o preside, além de representantes do MEC e do próprio estado, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da CNTE, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, de representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão, além do dirigente de cada Instituição Pública de Educação Superior (IPES) com sede no estado ou no Distrito Federal, ou seu representante.

Convém observar, contudo, que embora os Fóruns Estaduais se constituam como órgãos colegiados que gozam de caráter deliberativo, segundo Souza (2014), esse fator é passível de questionamento visto que o plano estratégico sintetizado pelo fórum onde consta a oferta de cursos necessita ser submetido à aprovação do MEC/Capes que é quem acaba por decidir a viabilidade ou não do que fora encaminhado pelo fórum.

Outra fragilidade apontada por essa autora diz respeito ao deslocamento do fórum para a instituição a submissão dos documentos para apreciação da oferta de um dado curso para suprir a demanda de formação de determinada unidade da federação, pois não fica claro, por exemplo, o que ocorre quando os cursos propostos pelas IES não guardam paralelo com as proposições aprovadas pelo fórum. Por fim, a autora também comenta que,

Embora não exista um levantamento sistemático sobre a atuação dos fóruns, a legislação permite supor certa precariedade de sua infraestrutura, tendo em vista que devem se reunir semestralmente, em caráter ordinário, para realizar a complexa atividade de mapeamento da necessidade de formação inicial e continuada dos docentes em cada estado, como também o provisionamento da oferta de cursos para cobrir a demanda identificada, sem que, necessariamente, esteja resolvida a questão da estrutura de apoio ou sustentação a essa deliberação. (SOUZA, 2014, p. 647).

Diante disso, fica então a pergunta: em que medida os fóruns têm contribuído para a efetivação da Política Nacional de formação de professores da Educação Básica? A esse respeito Brzezinski (2014) nos apresenta o recorte de uma pesquisa qualitativa, de abrangência nacional, desenvolvida no âmbito da Anfope com vistas a investigar os impactos do Parfor e, ainda, as relações conflitantes ou conciliatórias estabelecidas no âmbito do Forprof. A partir da análise documental de 234 Atas de reuniões realizadas nos 27 Fóruns, no período 2009-2014 e disponibilizadas no site da Capes/EB, foi possível reconhecer a importância dos fóruns para o desenvolvimento das políticas emergenciais de formação inicial e continuada de professores haja vista o esforço desses fóruns em instaurar o regime de colaboração buscando estabelecer um relacionamento cooperativo, ainda que em meio a heterogeneidades e conflitos, estes últimos, conforme constatado *in loco*, em razão dos determinantes da autonomia de cada ente federativo, da disputa de poder e das divergências político-partidárias. Porém, dos 27 Fóruns, somente 14 deles (52,0%) estão consolidados e podem ser visualizados no gráfico abaixo, no qual também consta a quantidade de Atas analisadas por fórum.

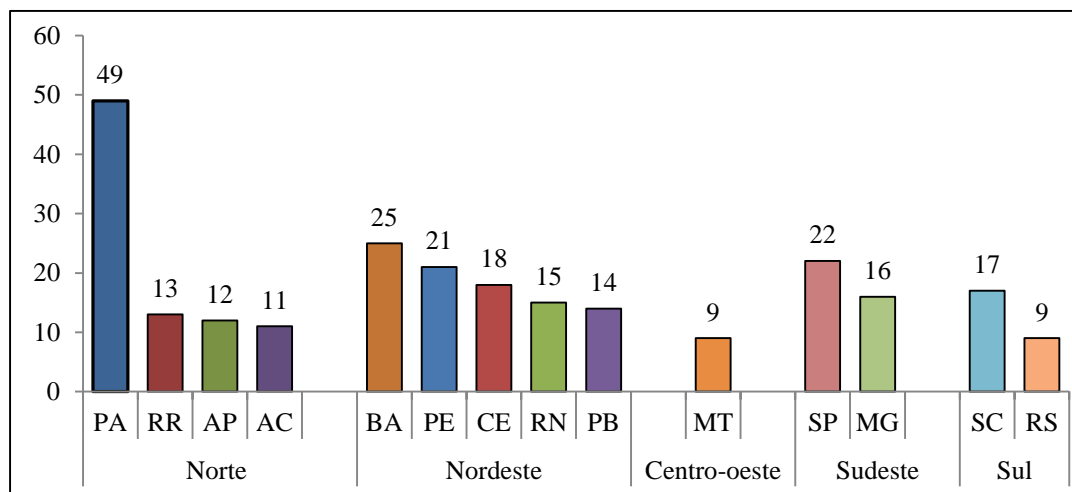


Gráfico 2 - Forprofs consolidados, por Região Geográfica e Estados até 2014 e número de Atas analisadas
 Fonte: Brzezinski, (2014). Adaptado por esta pesquisadora

Também constatamos, à época da primeira etapa da pesquisa, que os Forprofs em desenvolvimento somavam 11, abrangendo 41,0% do total e os em fase embrionária totalizavam dois correspondendo a 7,0%, sendo um estadual e outro distrital. Com relação aos fóruns em desenvolvimento foi observado que

Eles têm dificuldades para se reunirem sistematicamente, para cumprir o pacto federativo e, muitas vezes, não conseguem validar matrículas em tempo hábil na Plataforma Paulo Freire. Já os fóruns em fase embrionária, embora instalados, não convocam os sujeitos sociais coletivos para reuniões, interrompem o diálogo entre a sociedade política e os representantes da sociedade civil, penalizando os professores que aspiram ao ingresso em um curso de licenciatura ou de formação pedagógica. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1253)

Vemos, portanto, que enquanto temos de um lado Forprofs consolidados que poderão transformar-se em espaços fecundos para o desenvolvimento do regime de colaboração, pois apesar das dificuldades já citadas conseguem viabilizar a formação superior para os professores, temos por outro lado fóruns que não respeitam o princípio da gestão democrática da educação e nem superaram a visão equivocada de conduzir política pública, tornando-se um instrumento meramente figurativo ou secundário. Talvez isso explique porque é tão grande a diferença entre oferta de vagas, vagas solicitadas e matrículas validadas.

Um dos expoentes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é o Parfor, instituído em 30 de junho de 2009 por meio da Portaria Normativa nº 9, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Ele agrega, portanto, um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação e as IPES

para ministrar cursos de licenciaturas a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação em nível superior, além da oferta de cursos de aperfeiçoamento.

Assim, o Parfor oferece cursos de 1ª licenciatura para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura para os licenciados que atuam fora da área de formação e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. E, sendo ele destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica que atendam a um dos critérios citados neste parágrafo, a participação do professor nos cursos de formação deve ser autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição que é o ato pelo qual o secretário atesta que o professor atende aos requisitos do Programa.

Os objetivos específicos do Parfor são:

Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB/96; consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (RELATÓRIO TÉCNICO DO PARFOR 2009-2013, 2013, p. 28).

Quanto à gestão e acompanhamento do Parfor, esta se dá por meio da Plataforma Freire que é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Até abril de 2012, o sistema foi administrado pela equipe da Diretoria de Tecnologia e Informação (DTI) do MEC. Ao definir-se que a oferta de cursos de formação inicial seria de competência da Capes, a gestão da Plataforma Freire foi transferida para essa Agência, sendo compartilhada pela Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) e Diretoria de Educação a Distância/Capes (DED). No final de 2012, a gestão do sistema passou a ser realizada integralmente pela DEB e a abrigar, exclusivamente, os cursos de formação inicial na modalidade presencial. Assim, a DEB, em parceria com a Diretoria de Tecnologia da Capes, desenvolveu novos módulos e introduziu mudanças na ferramenta para torná-la mais interativa e eficiente no processo de acompanhamento e gestão do Programa (RELATÓRIO TÉCNICO DO PARFOR 2009-2013, 2013).

Uma das modificações feitas a partir de 2012 dizia respeito à introdução do módulo “Demanda” na Plataforma Freire, através do qual as redes de ensino puderam informar sua demanda por formação inicial para 2013. A partir das parcerias firmadas com os fóruns estaduais e as IES, a DEB buscou orientar as secretarias estaduais e municipais de educação quanto aos objetivos e condicionalidades para a participação no programa, estimulando-as a buscarem identificar quem e quantos são seus professores que necessitam de formação inicial.

Desse modo, para 2013, foram solicitadas 361.020 vagas. Desse total 78,92% é demanda da rede municipal e 21,08% da estadual. Com relação ao tipo de turma observamos que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura, 26,31% em Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica (RELATÓRIO TÉCNICO DO PARFOR 2009-2013, 2013).

Apesar de ambas as redes apresentarem suas demandas de formação para 2013, segundo o Relatório do Parfor 2009-2013, foi possível observar que pelos dados fornecidos pelas redes estaduais estas demonstram que conhecem os objetivos do programa e fizeram sua demanda visando dar aos docentes de sua rede a formação na área, disciplina ou etapa em que atuam, mas para a qual não tem a formação. No entanto, no que tange às redes municipais, os números superestimados de demanda em áreas que não se aplicam ao ensino fundamental indicam que alguns municípios não entendem objetivamente o Parfor e que ainda não estão suficientemente preparados para elaborar o planejamento das ações de formação docente em suas unidades administrativas. Tal cenário é um indicativo de que é necessário investir e atuar na formação dos gestores em educação.

Essa fragilidade já era apontada no Perfil dos Dirigentes Municipais, publicado pelo INEP em 2011, o qual constatou a necessidade de capacitação e assessoramento do dirigente e de sua equipe de trabalho acerca dos seguintes assuntos: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro; Gestão Estratégica; Gestão Financeira; Gestão da Informação; Gestão Pedagógica; Gestão de Pessoas e Gestão de Recursos Materiais. Boa parte dos dirigentes indicaram para si a necessidade de capacitação em Gestão Financeira (38,1%), Gestão Estratégica (36,0%) e Gestão de Pessoas (27,0%) e para suas equipes indicaram a necessidade de participarem de capacitações em Gestão Estratégica (43,3%), Gestão Pedagógica (41,0%) e Gestão Financeira (39,6%). Para receber assessoria técnica, os temas com maior número de dirigentes demandantes foram Gestão Estratégica (41,5%), Gestão Financeira (41,2%) e Gestão Pedagógica (38,4%).(INEP, 2011).

Corroborando essas informações, o Perfil dos Municípios Brasileiros de 2011 publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, sugere que

As atribuições cada vez mais diversificadas e complexas assumidas pelas administrações locais acabam por exigir a especialização e mesmo a profissionalização na gestão das políticas setoriais, com a separação de seus recursos humanos, materiais e financeiros, resultando na criação de novas estruturas administrativas e/ou na transformação de estruturas já existentes. Em conformidade com essa realidade, a escolha do dirigente municipal da educação a partir de critérios técnicos torna-se uma absoluta necessidade. No contexto das aceleradas mudanças experimentadas pela educação brasileira, mostra-se cada vez mais complexo e áspero o trabalho do dirigente deste órgão público, e mais se exige da sua própria formação. (BRASIL, 2012, p. 53).

Observamos, portanto, que um dos entraves para as políticas públicas se efetivarem conforme foram formuladas é a limitada capacidade administrativa por parte dos dirigentes municipais quer seja na condição de prefeito, quer seja como secretário municipal que, no caso aqui em discussão, seria o de educação. Isso tem se notabilizado, sobretudo nos tempos atuais, em razão do novo cenário da política educacional brasileira que exige hoje a necessidade de adoção de mecanismos para a melhoria da gestão municipal da educação. Por isso mesmo é que Azevedo (2001, p. 143) afirma que

O crescente papel dos municípios na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos tem exigido um perfil diferenciado dos dirigentes municipais de educação que inclui formação técnica e, ao mesmo tempo, capacidade de formulação e gestão das políticas públicas educacionais.

Como forma de buscar a superação desse quadro pouco animador das gestões municipais foi implantado o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) que é uma iniciativa do MEC por intermédio da SEB em parceria com a Undime e organismos internacionais, visando dar suporte aos dirigentes municipais na sua gestão, oferecendo, para tanto, apoio técnico, espaço para troca de experiências e formação permanente.

Vale ressaltar que as origens desse programa remontam ao governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem) no ano de 1997, o qual, por sua vez, foi uma das atividades do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Articulado com outros programas de fortalecimento da gestão pública da Educação Básica - Conselhos Escolares e Conselhos Municipais de Educação - esses três programas tinham em comum a preocupação de fortalecer e apoiar os sistemas de ensino no âmbito, sobretudo, das municipalidades, integrando as ações de colaboração da União, tendo a participação como um dos mecanismos de ação coletiva nos

espaços públicos com vistas à distribuição do poder e uma reconfiguração do Estado (AZEVEDO, 2009). No entanto, como é comum ocorrer,

O discurso político, apesar de defender a iniciativa e participação dos atores na “discussão, formulação e execução de políticas educacionais”, não se materializou em práticas dirigidas à concretização de processos democráticos e participativos em suas diversas etapas. Normatizações centralizadas, cuja dinâmica deveria ser assimilada e adotada pelos responsáveis nos espaços locais, indicam, por seu turno, a adoção, nos referenciais do Programa, de um sentido de participação limitada e controlada. (AZEVEDO, 2009, p. 221-222, grifos da autora).

A chegada de um novo governo a partir de 2003 não interrompeu a continuidade do programa, mas ele passou por algumas adequações e nesse contexto o Prase se transforma no Pradime, tendo como objetivos fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Segundo Azevedo (2009), de certo modo, são perceptíveis as mudanças na orientação do programa. Entre elas cita o fato de ele deixar de ser, prioritariamente, um meio de divulgação das ações do Ministério para os municípios, dada a pretensão de torná-lo um espaço contínuo de formação, troca de experiências e apoio técnico a fim de promover a qualidade da Educação Básica nos sistemas públicos de ensino. Ou seja, de torná-lo um espaço permanente de apoio ao dirigente municipal, fortalecendo o seu papel frente à gestão pública da educação. Outra mudança diz respeito à sua clientela que passa a ser constituída por todos os secretários municipais de educação do País e não só pelos secretários das regiões com maior precariedade nos seus indicadores educacionais. Por fim, além do prosseguimento das ações de caráter informativo, essas passam a ser desenvolvidas com maior organicidade e dentro de um contexto de formação continuada.

Mas, as mudanças trazidas com a reconfiguração do programa não necessariamente implicaram maior comprometimento dos dirigentes municipais com a filosofia de ação e diretrizes definidas para a política educacional, pois

Há que se levar em conta a pluralidade de perspectivas político-culturais e de profundas diferenças econômicas encontradas nos municípios brasileiros, além da pouca perenidade, em suas funções, dos atores alvo do programa. De fato, como ocupante de cargo comissionado por designação do chefe do executivo municipal, o secretário (e quase sempre seus diretores) se movimenta em um espaço marcado por opacidades advindas do caráter de provisoriedade que ronda o seu mandato. Tudo isto, além de atribuir ao programa um caráter de muita provisoriedade, faz com que as ações e orientações assumam significados extremamente distintos em cada realidade, o que constitui fenômeno merecedor de investigação em maior nível de profundidade. (AZEVEDO, 2009, p. 223).

Quanto ao formato de desenvolvimento do programa, trata-se de um curso de extensão a distância que integra os recursos disponíveis para o fortalecimento da gestão dos dirigentes municipais de educação, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com qualidade social nos municípios brasileiros e para a superação das desigualdades sociais em nosso país. O curso é oferecido em parceria com as universidades públicas federais por reconhecê-las como *lócus* privilegiado de formação e produção de conhecimento, aí incluindo-se o apoio e a capacitação de dirigentes da educação pública para atuarem na perspectiva de uma política republicana, de uma gestão democrática e de uma educação inclusiva.

De acordo com o MEC, são quatro os eixos norteadores do Pradime:

(1) O reconhecimento do papel estratégico do Dirigente Municipal de Educação (DME) no contexto dos desafios postos pela política educacional do país;(2) a importância da educação como elemento propulsor do desenvolvimento local e nacional; (3) a qualidade social da educação como marco diferencial da ação pedagógica do Estado; (4) a gestão democrática como fio condutor das práticas do Poder Público. Neste sentido, o que se espera ao final desse curso é um Dirigente Municipal de Educação beneficiado e formado. (AMARAL; FREIRE, 2013, p. 121)

Dentre os objetivos gerais do programa podemos destacar a capacitação dos dirigentes das Secretarias Municipais de Educação, de forma a contribuir para o fortalecimento e qualidade da sua gestão e para o exercício de seu papel estratégico na implementação da política educacional no seu município, com vistas a garantir o direito de aprender de todos e contribuir para o desenvolvimento de uma educação básica com qualidade social.

No entanto, convém observar que uma política pública, programa ou projeto não se furtam ao imperativo da utilidade social. Sendo assim, a avaliação se faz necessária para a produção de conhecimento que possa demonstrar o efetivo resultado das ações governamentais.

Seguindo a lógica comumente aplicada em torno da avaliação, ou seja, de tradicionalmente vê-la como a última etapa de um processo no que se refere às políticas públicas, isso não é diferente uma vez que ela é vista como uma última etapa do ciclo de políticas. O ciclo de uma política pública compreende, segundo Saraiva (2006), sete etapas, a saber: agenda de políticas na qual se inclui determinado pleito ou necessidade social; elaboração que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade e a determinação de alternativas para sua solução; formulação que inclui a seleção da alternativa considerada mais conveniente; implementação que é constituída pelo

planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política; execução que é o conjunto de ações destinadas a atingir os objetivos estabelecidos para uma determinada política; acompanhamento que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade; e por fim, a avaliação que consiste na mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas. Conhecer e apropriar-se desse ciclo é de fundamental importância para o gestor público melhor desenvolver as políticas públicas que estão sob seu domínio.

Embora o Pradime, como parte de uma política específica de promoção da gestão democrática da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, exista há mais de uma década, pouco se sabe em que medida esse programa tem contribuído para a construção de modelos de gestão mais compatíveis com as exigências atuais da administração pública e com o que a sociedade espera dos gestores públicos, pois as avaliações das políticas públicas não são feitas com a intensidade necessária e as pesquisas que se dedicam ao aprofundamento do assunto são escassas.

No entanto, concordamos que a sua criação foi uma importante iniciativa em busca do fortalecimento da gestão da educação municipal. Porém, não podemos deixar de considerar também as distâncias que, via de regra, separam as orientações imprimidas a uma política educacional de sua concretização e implementação, o que significa dizer que entre o dito e o vivido ainda há enormes distâncias que refletem na pouca efetividade das políticas.

Em razão da dificuldade de acesso a estudos que tratem da operacionalização do programa em uma escala de análise nacional, como também da realidade local, ou seja, o estado do Piauí, recorreremos a alguns estudos que mostrassem a trajetória do Pradime em espaços localizados. Assim, em um esforço de demonstrar a execução desse programa trazemos como exemplo a experiência vivida pelo Rio de Janeiro.

De acordo com Amaral e Freire (2013), o curso nesse estado foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tendo iniciado em 18 de março de 2011 e terminado em 31 de outubro de 2011. Dos 46 municípios que aderiram ao programa de formação somente 9 concluíram, o que significa dizer que a evasão foi de 80,0%, uma taxa extremamente elevada. Mas, a que se deve isso diante das necessidades formativas que esses dirigentes municipais tinham e ainda têm? Diversas razões podem explicar isso, porém Barbosa e Resende (2006, p. 463 *apud* AMARAL; FREIRE, 2013, p. 129) apontaram “o uso das tecnologias e a falta de infraestrutura de telecomunicações de alguns municípios”

como os principais problemas encontrados para a implementação do curso e como as principais dificuldades na oferta de cursos a distância. Certamente, essas dificuldades são tributárias da falta de inclusão digital de nossa sociedade mas também guarda relação com a necessidade de absorção de uma nova didática na nossa cultura de ensino tornando-a atualizada e adequada ao uso das TICs.

Diante do exposto está claro que são muitos os desafios que os gestores municipais enfrentam na condução das políticas públicas de um modo geral, e em particular das educacionais que é o foco dessa discussão, em decorrência do aumento de suas responsabilidades e da complexidade que a gestão pública hoje os impõe que, somados as limitações técnicas e administrativas próprias das municipalidades, levam ao insucesso na execução dessas políticas.

Tomando a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica como um dos braços mais fortes do PDE, julgamos importante analisar uma das expressões maiores dessa política de formação que é o Parfor, à luz dos referenciais teóricos que tratam das políticas públicas para compreender um pouco sua dinâmica e sua complexa operacionalização no contexto das gestões municipais de educação.

Sublinhamos, então, que situando o Parfor na opção conceitual¹⁸ de políticas públicas feita neste estudo e já apresentada anteriormente, podemos dizer que o Parfor adequa-se à escolha feita, pois trata-se de um programa que faz parte de uma política de formação cuja constituição resultou da ação conjunta do MEC, intermediado pela Capes e com a colaboração das SEE, do Distrito Federal e Municípios e as IPES. Devemos observar, contudo, que por tratar-se de uma política que está em construção, à medida que é executada sofre, pois, constante pressão e rearranjos no seu desenvolvimento. Um exemplo disso foi a pressão das IES privadas pelo direito à oferta de turmas destinadas à qualificação de docentes das redes públicas da educação básica, o que parece configurá-las como um grupo de interesse, haja vista que o projeto inicial do programa incluía apenas as IES públicas.

Quanto às tipologias das políticas públicas, optamos neste estudo pelos postulados de Lowi (1964, 1972) citado por Souza (2014), que os classifica em distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas. Assim, relacionando o Parfor com essa tipologia, concordamos com Souza (2014, p. 633-634, grifos nossos) quando diz que o mesmo se insere como uma política redistributiva uma vez que

¹⁸Referimo-nos a Boneti (2007) o qual diz que entende políticas públicas como sendo o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder que são constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Focaliza grupos sociais específicos, envolvidos tanto na oferta quanto na demanda por qualificação profissional de docentes que atuam na educação básica. Com relação ao embate de forças que permeiam o programa, é possível considerar quatro grupos de interesse: a) **os professores** das redes estaduais e municipais de educação básica, beneficiados diretamente pelo Plano; b) **as instituições** que oferecem os cursos e seus professores formadores, agraciados com recursos financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação; c) **os órgãos públicos** responsáveis pela gestão do Parfor, na disputa por prestígio e recursos dentro do governo; e d) **as secretarias** estaduais e municipais de educação, beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica.

Além do mais, Souza (2014, p. 233) acrescenta que a natureza redistributiva do Parfor

Também pode ser observada em termos de sua sustentabilidade financeira, tendo em vista que a formação de professores é custeada por impostos arrecadados da parcela mais abastada da população. No orçamento federal, ele está inserido no Programa Brasil Escolarizado (para despesas com bolsas) e no Programa Qualidade na Escola (para despesas com custeio e capital). A fonte para a realização dessas despesas é a 112 – Recursos Vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que se originam do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), formado, no caso da União, por 20% do recolhimento de impostos federais incidentes sobre o patrimônio e a renda, e sobre as dívidas deles decorrentes.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica trata-se, portanto, de um esforço do qual conjugam diversos segmentos da sociedade no enfrentamento do problema da falta de qualificação dos docentes. Assim, para entendermos a dinâmica de operacionalização do Parfor, consideramos importante tratar da oferta, da matrícula e das demandas de formação do programa.

Situando a oferta nacional de 2009 a 2013, registra-se um total de 244.065 vagas oferecidas. Desse total, 185.083 (70,09%) são cursos de Primeira Licenciatura, 64.897 (26,59%) de Segunda Licenciatura e 8.103 (3,32%) de Formação Pedagógica. No que tange à matrícula de 2009 a 2013, registra-se um total de 70.020 matrículas. Desse total, 60.552 (92,68%) são cursos de Primeira Licenciatura, 9.085 (12,98%) de Segunda Licenciatura e 583 (0,83%) de Formação Pedagógica (RELATÓRIO TÉCNICO DO PARFOR DE 2009-2013). A Tabela a seguir nos mostrará esses dados.

Tabela 1 - Parfor: distribuição das matrículas por tipo de curso 2009-2013

Ano	1ª licenciatura	2ª licenciatura	Formação pedagógica	Totais
2009	8.826	1.208	0	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.49

2011	11.279	1.040	0	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.545
Total	60.552	9.085	583	70.220

Fonte: Relatório Técnico do Parfor 2009-2013, (2013). Adaptado por esta pesquisadora.

Ressaltamos aqui o baixíssimo percentual de cursos de segunda licenciatura, o que pode ser explicado pela prioridade em garantir a formação superior daqueles que ainda não tinham essa titulação. Assim, na segunda licenciatura constatamos um movimento oscilante tendo o seu melhor momento no ano de 2012. Outro aspecto a observar diz respeito às matrículas que corresponderam a apenas 28,77% do total de vagas ofertadas, demonstrando que a oferta foi bem maior que a procura o que evidencia que estratégias devem ser adotadas tanto para estimular a participação dos professores como para adequar a oferta à demanda. Observamos ainda pelo exposto na Tabela acima que o *boom* do programa no que tange à primeira licenciatura ocorreu em 2010 quando suas matrículas quase foram triplicadas em relação ao ano anterior.

Se a matrícula só absorveu 28,68% das vagas oferecidas, isso vem confirmar o que já foi dito antes quanto à capacidade dos municípios no planejamento das ações de formação docente, pois há uma distância muito grande entre os números que são apresentados em termos de oferta e as matrículas efetivadas, o que sugere que os dados apresentados pelos municípios quanto à demanda por formação não traduzem a realidade de suas unidades administrativas. Isso deixa claro que os municípios precisam apropriar-se melhor das informações acerca de seus professores, lacunas essas que já foram apontadas por Azevedo (2009), Souza (2014) e Brzezinski (2014). Isso reafirma a necessidade de investir na formação dos dirigentes municipais de educação e põe em questão porque iniciativas como o Pradime não teve a adesão que se esperava por parte dos secretários municipais de educação. Mas também revela a necessidade de reconfigurar o papel dos Forprofs, pois essas fragilidades também dizem respeito a ele.

Concordamos com Brzezinski (2014) quando diz que é preciso ter cautela ao utilizar as estatísticas oficiais da Capes/EB/Parfor e os dados reais. A título de exemplo, ela cita a informação referente ao biênio 2010-2011, considerado o mais produtivo do Parfor, pois enquanto os dados apurados pela pesquisa por ela desenvolvida revelam que 16.827 professores/cursistas fizeram matrícula nos campus de cinco instituições superiores públicas, os dados oficiais acusam somente 15.973 matriculados. Isso demonstra a necessidade de ter

melhores mecanismos de coleta de informações para apuração dos dados necessários à avaliação de uma política pública.

Outra questão a ser observada ainda sobre as divergências numéricas das estatísticas oficiais diz respeito ao tratamento que é dado à evasão do Parfor, pois enquanto os dados oficiais publicados no Relatório Técnico do programa de 2009 a 2013 falam de uma taxa de evasão de 16,53%, dizendo inclusive, que elas seguem a tendência dos cursos regulares, outros estudos¹⁹ mostram que esse percentual é bem mais elevado, chegando em alguns casos a 80,00%. As razões para essa evasão são várias: a maioria dos docentes utiliza seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam deslocar-se para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas sem receber, guardadas as exceções, qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados. Somemos a isso a falta de livros, bibliotecas, laboratórios para orientar na condução dos estudos, além de outros problemas como a falta de funcionário de apoio para dar assistência aos alunos e os professores formadores que se deslocam para ministrar as suas aulas, bem como a falta de material didático, dentre eles, computador, data show, TV, DVD, quadros desgastados.

Convém observar ainda que a evasão não é o único problema do Parfor. A operacionalização e logística do programa apresentam muitas fragilidades que têm levado, inclusive, algumas IES públicas a desistirem do programa. É o caso, por exemplo, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que se desligou do programa em junho de 2010 apontando para isso vários motivos, a saber:

- a) A forma de divulgação e a pré-inscrição na Plataforma Freire é um problema bem pontual, pois as informações não chegam claramente nas bases, ou seja, nas escolas e nos professores interessados e a Plataforma (sistema) não faz um filtro nas pré-inscrições;
- b) a demanda de professores sem formação inicial (1ª licenciatura) apresentada inicialmente não se confirma quando das pré-inscrições na Plataforma Freire; sem contar que muitos dos inscritos não são professores efetivos da rede pública municipal e estadual, são na sua maioria professores com contratos temporários (ACTs);
- c) não ocorre a validação devida das pré-inscrições;
- d) todo o planejamento (PTA) é feito com base em hipóteses, pois somente após o período de matrícula a Instituição terá condições de decidir sobre o seu oferecimento;
- e) embora a Universidade venha mantendo as informações aos interessados junto a sua página virtual, na Plataforma há pouca informação sobre os cursos;
- f) o recurso financeiro previsto para a implantação de um curso não contempla apoio para despesas com profissionais de secretaria, limpeza e manutenção, nem a compra de material permanente (somente de acervo bibliográfico);

¹⁹A esse respeito sugerimos a leitura dos trabalhos: A formação de professores em serviço: o Parfor na Bahia, de autoria de Leila Pio Mororó/UESB; Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações, de autoria de Iria Brzezinski/PUC-GO, dentre outros.

g) a impossibilidade de efetuar pagamento aos nossos funcionários em sistema de horas extras, já que o valor permitido, ou seja, 120 horas semestrais é insuficiente ao serviço prestado e por outro lado, há falta de funcionários disponíveis para atender a demanda de novos serviços, considerando inclusive o fato de ser em finais de semana;

h) a impossibilidade de liberação dos professores da Rede Pública (municipal e estadual) para a realização como alunos dos cursos, o que faz com que os mesmos funcionem nos horários de final de semana (sexta feira no período noturno e sábado nos períodos matutino e vespertino), isso implica em oferecer um curso muito mais atrativo do que os cursos regulares, principalmente em função do mesmo ser realizado nos finais de semana, onde o cansaço predomina após uma semana de atuação em salas de aula como docente. (MAKOWIECKY, 2011, p. 17).

Quanto aos professores formados convém observar que desde 2011 quando se iniciaram as formaturas, o Programa registrou um total 2.189 alunos professores formados. Desse total, 543 se formaram em cursos de primeira licenciatura, 1.529 em Segunda Licenciatura e 117 em Formação Pedagógica (RELATÓRIO TÉCNICO DO PARFOR DE 2009-2013). Esses dados poderão ser mais bem visualizados na Tabela a seguir.

Tabela 2 - Parfor: alunos formados, por ano, de 2009-2013

Ano	1ª licenciatura	2ª licenciatura	Formação pedagógica	Totais
2009	347	696	0	1.043
2010	170	755	88	1.013
2011	26	78	0	104
2012	0	0	29	29
2013	0	0	0	0
Total	543	1.529	117	2.189

Fonte: Relatório Técnico do Parfor 2009-2013, (2013). Adaptado por esta pesquisadora.

No que se refere à demanda por curso, observamos que a Pedagogia lidera os números de vagas solicitadas, por isso mesmo é o curso com maior número de turmas implantadas (34,31%), acompanhado de Matemática (8,86%) e Letras-Português (8,58%). O gráfico a seguir nos dará uma visão disso.



Gráfico 3 - Parfor: Percentual de vagas solicitadas por curso em 2013
 Fonte: Relatório Técnico do Parfor 2009-2013, (2013).

Quanto à formação de turmas também é o curso de Pedagogia que lidera, conforme mostra o gráfico abaixo.

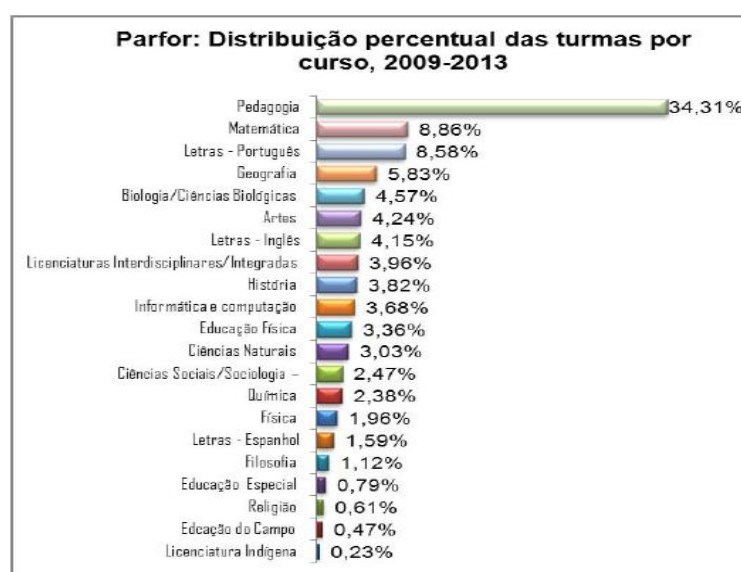


Gráfico 4 - Parfor: distribuição percentual das turmas, por curso, 2009-2013
 Fonte: Relatório Técnico do Parfor 2009-2013, (2013).

Se a Pedagogia é o curso com maior número de vagas solicitadas e com o maior número de turmas implantadas, isso vai ao encontro de uma tendência apontada por Pinto (2014) sobre esse curso quando ele diz que estima-se uma demanda de 1,38 milhões de professores formados em Pedagogia ou com curso Normal Superior e que considerando-se que entre 2001 e 2010 foram formados 869.000 de licenciados nessas áreas, isso evidencia

que mantido o ritmo de crescimento de concludentes, o país tem condições objetivas de atender à demanda sem a necessidade de criação de novos cursos nessas áreas.

Apesar dos problemas e dilemas enfrentados pelo Parfor, não podemos deixar de reconhecer sua importância pedagógica e social diante do caráter de interiorização da educação superior. Mas, é preciso que superemos a visão simplista com que costumam ser tratadas as questões relativas à qualificação dos professores para que possamos avançar no sentido de compreender que ela, por si só, não basta para o exercício profissional.

Precisamos, portanto, atentar-nos para o fato de que por melhor que seja a formação inicial ela jamais conseguirá abarcar em seu currículo as novas demandas incorporadas à educação trazidas pelas constantes mudanças, de toda ordem, vividas pela nossa sociedade. Desse modo, investir no aperfeiçoamento contínuo dos professores é condição, hoje, para que os sistemas de ensino consigam graus maiores de eficiência, de eficácia e de efetividade frente aos serviços educacionais prestados à sociedade e é sobre a formação continuada do professor que trataremos no tópico a seguir.

2.3 Formação continuada: caminhos percorridos no âmbito das políticas educacionais

A busca por uma educação voltada para a construção da cidadania exige não só repensar a formação inicial de professores mas também requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional, sobretudo a partir das reformas educacionais da década de 1990 que preconizavam uma educação balizada pelos quatro pilares da educação quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Mas também uma educação que fosse capaz de atender às novas necessidades do conhecimento e a dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

No entanto, conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 200),

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização.

As mudanças ocorridas que vão desde a dimensão filosófica, passando pela metodológica, pela sociológica, entre outras, exigiram de quem conduz o processo ensino-aprendizagem um domínio profundo do conhecimento e implicaram novas posturas frente ao processo pedagógico. No entanto, o descompasso entre as mudanças requeridas e os processos formativos iniciais dos professores anunciava a necessidade de pensar-se em formas de superar essa lacuna. Acrescentemos a essa mudança de paradigma frente ao conhecimento, as pressões do mundo do trabalho e a constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais. Contudo, precisamos atentar para o fato de que por melhor que seja a formação inicial ela jamais conseguirá abarcar em seu currículo as novas temáticas incorporadas à educação trazidas pelas constantes mudanças vividas pela nossa sociedade.

Nesse sentido, a formação continuada passa a fazer parte da agenda das políticas públicas educacionais ganhando espaço significativo nos marcos legais. Na LDB/96, por exemplo, a formação docente - inicial e continuada - é tratada em diversas passagens. O parágrafo 1º do artigo 62 versa sobre o papel da União, Distrito Federal, Estados e Municípios que, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. O artigo 63, inciso III, define que os ISE deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Já o artigo 67 diz que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, propondo, inclusive, no inciso II o licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Posteriormente à promulgação da LDB/96, foram elaborados, em 1999, os Referenciais para a Formação de Professores, republicados em 2002, os quais dizem que

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 2002, p. 131).

Além dos já citados documentos legais, um exemplo mais recente disso é a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica a qual dedica o Capítulo IV para tratar da formação inicial e continuada.

Mas, mesmo a LDB/96 apontando caminhos quanto às responsabilidades no provimento da formação continuada de professores, não deixaram de surgir questionamentos quanto ao *locus* em que essa dar-se-ia. Afinal de contas, seria nas universidades? Nas secretarias de educação? Na própria escola? Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 229-230) essa é uma questão que divide opiniões, pois

Os que defendem a participação das instituições de ensino superior como responsáveis primordiais, tanto na formação inicial quanto na continuada, argumentam que as instâncias administrativas centrais dos sistemas educativos são inadequadas para levar a cabo estratégias de formação em massa, por lhes faltar estrutura, competência de gestão e conhecimentos adequados. Assim, cabe às instituições de ensino superior assumir o compromisso de orientar os professores ao longo de sua carreira. Para tanto é indispensável o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto sem desvalorizar as iniciativas e a experiência profissional desenvolvida pelos professores. A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Em suma, a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores.

[Por outro lado], não faltam os que alertam para a divisão disciplinar e departamental que prevalece no ensino superior. Este fator é um claro obstáculo quando a expectativa é a de uma formação abrangente do professor, na qual o seu domínio nas várias dimensões científicas e culturais seja enriquecido por uma sólida formação pedagógica, em geral considerada menos importante do que o conhecimento das áreas específicas.

No que diz respeito à responsabilização do próprio sistema de ensino pela formação continuada de seus professores utilizando-se de seu corpo técnico distribuído nas várias instâncias de sua organização administrativas, é preciso considerar que esse modelo formativo, segundo as autoras citadas, apresenta suas limitações pelo menos por duas razões:

Em primeiro lugar, pelo fato de que a formação continuada conduzida com exclusividade pelo sistema de ensino fica ao sabor das discontinuidades administrativas, com todos os efeitos negativos que delas decorrem. Por outro lado, mesmo quando esses profissionais dominam alguns saberes de interesse para a formação dos docentes, eles próprios necessitam de espaço para sua formação e de apoio e assessoria na tarefa de orientar os professores. Esta é uma limitação que um trabalho integrado entre as administrações e as instituições de ensino superior pode superar. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 230)

A explanação até aqui feita acerca da formação continuada nos dá a dimensão da complexidade e amplitude do tema, pois ela é vista a partir de diversos enfoques. Assim, na tentativa de sistematizar a diversidade de concepções e formas de organização existentes

recorremos às contribuições de alguns autores sobre o assunto. Candau (2008), por exemplo, considera que a formação continuada de professores pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o clássico e o da nova perspectiva que vêm sendo construída nos últimos tempos a partir de uma série de reflexões, buscas e pesquisas.

De acordo com essa autora, na perspectiva clássica, a ênfase é dada à reciclagem dos professores. Compreendendo que reciclar significa, segundo o Dicionário Aurélio, “fazer passar por novo ciclo”, poder-se-ia dizer que trata-se de o professor voltar e atualizar sua formação. Esse tipo de formação inclui cursos de diferentes níveis promovidos pela universidade tais como aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (*lato sensu e strictu sensu*). Inclui também outras possibilidades de atualização como a participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. Ainda hoje esse é o sistema mais comumente aceito e promovido.

Relacionando esse enfoque com as contribuições de Nóvoa (1992), podemos dizer que ele corresponde ao que o autor chama de modelo estrutural o qual se fundamenta na racionalidade técnico-científica organizando o processo de formação com base numa proposta previamente definida, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências que gozam de credibilidade frente a sociedade e são detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. Já Imbernón (2010) chama esse enfoque de perenialismo o qual consiste em dar visibilidade a uma ideologia conservadora e a um elitismo academicista que vê a universidade como instância superior do conhecimento formativo, que desconfia dos professores e se apoia em um discurso teórico como acumulação de saberes e sinônimo do intelectual.

Esse enfoque - o clássico - filia-se ao que Esteves e Rodrigues (1993) chamam de paradigma do *déficit* o qual se radica nas convicções de que uma dada formação de professor é obsoleta ou ineficiente. A ineficiência da formação está associada não aos conhecimentos do professor, mas à sua competência prática, ou seja, ao saber fazer, e é essa inadequação entre a teoria e a prática que leva à diminuição da motivação e sucesso dos alunos.

Exemplificando como a formação do tipo clássica se materializa na prática, Candau (2008) cita os convênios firmados entre secretarias de educação e universidades na oferta de cursos de graduação e licenciatura para os professores em atuação nas redes de ensino; convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento entre instituições universitárias e secretarias de educação; cursos promovidos diretamente pelas

secretarias de educação e/ou pelo MEC, de forma presencial ou à distância; e, ainda, a tendência mais recente que é a prática de “adoção” de uma ou de várias escolas por uma universidade ou empresa que estabelecem formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Mas, apesar da predominância desse modelo de formação continuada, ele não tem surtido os efeitos esperados. A esse respeito, Aguerrondo (2004, *apud* GATTI; BARRETO, 2009, p. 201, grifo das autoras) argumenta que entre as razões invocadas estão

A dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.
[...] A limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro.
[...] O modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.

Por não se apropriarem dos princípios que orientam a formação e nem de serem consultados quanto às suas necessidades formativas, os professores não ou pouco se envolvem, pois se recusam a agir como meros executores de propostas alheias aos seus interesses. Corroborando esse pensamento, Esteves e Rodrigues (1993) afirmam que a eficácia das ações de formação continuada de professores está associada ao grau de participação e envolvimento desses em todas as etapas da formação que vai desde a análise das necessidades, passando pela formulação dos objetivos, até a concretização e avaliação.

O que se observa, na prática, por parte dos dirigentes educacionais é a falta de estratégias de planificação capazes de fornecer informações úteis para decidir-se sobre os conteúdos e as atividades de formação, pois “o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente” (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 20). Portanto, a análise de necessidades de formação desempenha uma função social de grande importância na medida em que procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas dotando uma política de formação dos meios adequados para definir seus objetivos. Essa perspectiva sugere, portanto, que os professores sejam ouvidos, pois ninguém conhece melhor os problemas do que aqueles que os vivenciam no seu cotidiano.

Estudo realizado por Gatti e Barreto (2011) sobre implementação de currículos e programas e pela formação continuada por 15 secretarias estaduais e municipais de educação mostra que iniciativas nesse sentido já existem em estados como o Ceará e o Amazonas e

julgam isso passo essencial para que os professores tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, ou seja, de tudo aquilo que norteia sua ação, configurando-se assim esse exercício como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva.

Mas, o que é mesmo uma necessidade? A palavra necessidade é ambígua e demasiado abrangente. Na linguagem corrente é usada para designar fenômenos diferentes como um desejo, uma vontade, uma aspiração, etc. Nesse sentido, Esteves e Rodrigues (1993, p. 12-13) postulam que o termo

Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. [...] O conceito de necessidade surge inevitavelmente ligado aos valores. [...] Não parece, pois, que se possa falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças.

Portanto, falar em necessidades nos remete a fenômenos diversificados como carência, desejo, interesse, exigência. Por isso mesmo, seu conceito pode admitir múltiplas representações de acordo com o tempo e os contextos socioeconômicos, culturais e educativos. Assim, em um esforço de conceituar o termo, concordamos com Kauffman (1973 *apud* ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 16) quando diz que “necessidades é uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes”. Ou seja, são lacunas nos resultados entre o que é e o que deveria ser.

Desse modo, é preciso que a análise de necessidades de formação de professores, no caso específico aqui tratado, a formação continuada, torne-se parte integrante dos processos formativos dos professores para que se possa passar a vê-los não mais como mero objeto de formação, mas como um sujeito desta.

No que tange às principais dificuldades que as secretarias de educação encontram na implementação das ações de formação, Gatti e Barreto (2011) dizem que a queixa mais recorrente diz respeito ao tempo para a formação, pois não se pode retirar o(a) professor(a) da sala de aula para participar das formações. Em razão disso, as ações formativas acabam sendo realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência. Acrescentam que outras dificuldades foram mencionadas como o *déficit* da formação inicial, a rotatividade dos professores, a resistência deles em falarem sobre suas práticas ou mudarem sua prática e encontrar professores formadores.

Retomando aos enfoques sob os quais a formação continuada pode ser vista, concordamos com Candau (1996, p. 150) quando afirma que

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nesse sentido, convém dizer que em contrapartida à concepção clássica, atualmente vem desenvolvendo-se reflexões, anseios e pesquisas científicas, visando à construção de uma nova concepção e práticas condizentes com as reais necessidades da formação continuada dos educadores. É importante destacar ainda que nenhum dos modelos de formação continuada existe isoladamente em seu estado puro, por isso mesmo sempre apresentam interfaces entre eles. No entanto, um acaba predominando e é a partir dessa predominância que se identifica em que modelo e tendência determinada formação está inserida.

Esse outro enfoque é o que Candau (2008) chama de nova perspectiva de formação que tem por base as seguintes teses: o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente e os diferentes ciclos de vida dos professores devem ser considerados, de forma a promover-se situações heterogêneas e não padronizadas. Ainda para essa autora, não é o simples fato de estar na escola que define uma nova perspectiva de formação. Para que isso ocorra é necessário que a prática seja refletida, capaz não só de identificar os problemas mas também de resolvê-los e que seja uma prática coletiva, construída conjuntamente pelo grupo de docentes de uma determinada instituição escolar. Trata-se, portanto, de favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, criar sistemas de incentivo à sistematização e à socialização das práticas pedagógicas dos professores e redirecionar o trabalho de supervisão/orientação.

Esse modelo corresponde ao que Nóvoa (1992) chama de modelo construtivista o qual engloba o contratual e interativo-reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação mútua na qual formadores e formando são colaboradores atentos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. Entre algumas de suas estratégias, está o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões. Esse modelo

filia-se ao que Esteves e Rodrigues (1993) chamam de paradigma da resolução de problemas o qual se apoia na ideia de que em razão da complexidade do ato educativo, o surgimento de problemas é uma constante em cada escola, em cada sala de aula. Como são os professores que conhecem diretamente os alunos e o contexto escolar, as atividades de formação continuada devem guiar-se para o estudo e a solução dos problemas por eles diagnosticados.

Esse movimento de reconceitualização da formação continuada fez surgir, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 202),

Um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. Desse modo, as representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de suma importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Esta concepção de formação traz como conceito subjacente o de desenvolvimento profissional. Por isso mesmo a formação é vista como um *continuum* orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida profissional do professor. Sem focar diretamente as lacunas deixadas pela formação inicial, essa concepção compreende a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional, já tratado em outra seção deste trabalho. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pelo desejo de adquirir novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar. Sendo o magistério uma carreira constituída de várias etapas que se forjam não só no modo de vida dos docentes mas também nas próprias condições das organizações de ensino, o conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configuram seus ciclos abre, portanto, um leque de opções para os projetos de formação continuada.

Pelo até aqui exposto, vemos que diversos autores têm pretendido ordenar a pluralidade e a heterogeneidade da formação continuada de professores. Mas, apesar da diversidade de enfoques ser plural e heterogênea, o significado conceitual é quase o mesmo nos diversos autores estudados. Assim, se durante muito tempo ela foi - e ainda é - entendida como uma forma de suprir lacunas deixadas pela formação inicial docente; de sanar dificuldades que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas oriundas das diferentes instâncias governamentais; de certificar para ascender na

carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social, hoje há novas maneiras de enxergar a formação continuada de professores.

Desse modo, nossa escolha acerca do conceito de formação continuada se apoia nos postulados de Imbernón (2005) que fala da necessidade de abandonarmos a visão limitada que concebe a formação apenas como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotarmos um conceito mais amplo de formação vendo-a como algo que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Partimos do pressuposto, portanto, de que o profissional da educação constrói o conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva e isso só se torna possível na medida em que assumirmos a docência como algo que se constitui no processo, é inacabada e por isso mesmo em permanente construção.

Nesse sentido Imbernón (2005, p. 48) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação, a saber:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio, etc.; e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Nessa ótica, portanto, a formação continuada tem o papel de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor na medida em que este possa nela intervir, que ela seja baseada nos projetos da escola, que seja capaz de criar espaços de reflexão sobre a prática e que potencialize o trabalho colaborativo. Isso significa abandonar as formas tradicionais de formação para dar lugar a modalidades em que os docentes participem ativamente e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural. Mas, pensar uma prática alicerçada pela reflexão implica situar um conceito a ela inerente: o de professor reflexivo.

Embora esse conceito venha sendo discutido no meio educacional de diversos países, inclusive do Brasil, desde os anos de 1990, suas origens remontam ao século XIX ancoradas

nas ideias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que defendia o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Sendo a reflexão uma capacidade inata do homem, inclusive servindo para diferenciá-lo de outros animais, Dewey (1979a, p. 13) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Nesse sentido, o pensar reflexivo implica instaurar um estado de dúvida, de hesitação, de perplexidade, de dificuldade mental e ao mesmo tempo se configura como um ato de pesquisa, de procura, de inquirição, buscando encontrar respostas para as dúvidas levantadas, em buscar soluções para os problemas que nos inquietam.

Para Dewey (1979a, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. Pensar, portanto, em formar o profissional reflexivo implica pensar em atividades de busca e de investigação, em sair da rotina, em problematizar a realidade vivida. Mas, para que isso ocorra uma condição é fundamental: aprender a pensar transformando isso em um exercício conforme definição já apresentada anteriormente.

A necessidade de solucionar problemas é, portanto, o que impulsiona o pensamento reflexivo, pois quando nossos pensamentos ocorrem casualmente por força das emoções ou motivados por impulsos sobre os quais pouco conhecemos, sem um exame detalhado, tais pensamentos são desenvolvidos inconscientemente. E, ainda que esses pensamentos se mostrem corretos, isso se dá de forma acidental uma vez que não foram verificados pelo sujeito que os desenvolveu.

Esse tema da prática reflexiva no contexto da formação tem sido divulgado por autores como Donald Schön, Isabel Alarcão, António Nóvoa, José Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez, dentre outros, os quais deram visibilidade ao conceito de professor reflexivo. Nóvoa (1992), por exemplo, defende que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio da reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal por isso afirma que a lógica de uma racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Esse conceito guarda relação com o entendimento de que a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas. Compreendido ou não, o fato é que o conceito de professor reflexivo ganhou enorme visibilidade virando quase um jargão nos

discursos educacionais, despertando uma espécie de fascínio pelo seu uso. Segundo Alarcão (2010, p. 45), o fascínio por esse conceito se deve aos seguintes pontos:

Crise de confiança na competência de alguns profissionais [...], a reação perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a essas representações sociais.

Pimenta (2010), ao analisar a apropriação do conceito professor reflexivo no Brasil, adverte que esse conceito precisa ser acompanhado por políticas públicas para ser efetivado sob pena de ele transformar-se em um discurso falacioso que culpabiliza professores e isenta governantes de responsabilidades e compromissos.

Corroborando esse pensamento Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 376-377, grifo dos autores) asseveram que

As concepções de formação de professores, fundamentadas nas ideias de reflexivo e pesquisador, têm gerado o grande perigo desresponsabilizar os docentes por problemas do ensino, como a “má qualidade” da educação, dado que eles não pesquisam nem refletem sobre suas práticas nos termos dos costumes acadêmicos de universidades e centros de pesquisa.

Outro perigo é de que a racionalidade sobre a prática pode-se constituir em tarefa para um fazer técnico de reflexão e pesquisa, e também pode constituir-se em uma exploração do profissional da educação de diferentes níveis de ensino pelo acúmulo de tarefas em seus horários de trabalho e “fora” deles. Os professores, tanto os efetivos como os de contrato temporário, no cotidiano das instituições escolares, não têm, de fato, as condições reais de tempo, de orientação e de gestão requeridas para a reflexão e a pesquisa. Menos ainda nos termos que geralmente é entendida a reflexão, a pesquisa e a própria formação, pelos formadores e formuladores de políticas ao respeito.

Concordamos com as críticas feitas pelos autores acima referenciados, pois não há como negar que os termos professor reflexivo e, junto com ele, o de professor pesquisador têm sido massificados, incorporados aos discursos nas várias esferas da educação, entretanto estão longe de fazerem parte das atividades docentes que se mantêm distantes de uma postura crítica sobre a própria formação continuada, fazendo com que esse discurso não passe de mera repetição de conceitos.

Ainda quando falamos em formação continuada é importante destacar que a escola pode também constituir-se um espaço significativo de formação profissional na medida em que há mudança de foco da atuação pedagógica nas instituições escolares. Essa mudança

implica uma nova concepção do trabalho do coordenador pedagógico²⁰, o que só será possível se estiver muito claro qual é o papel desse profissional no atual contexto escolar. Isso implica repensar os modos de gestão pedagógica da escola, pois como bem afirma Chiavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”. Partindo desse pressuposto, o coordenador pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Portanto, um de seus papéis é o de formador do professor.

Nesse sentido, Placo, Almeida e Souza (2011, p. 230) postulam que compete ao coordenador pedagógico em seu papel de formador

Oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

O coordenador pedagógico deve possuir, portanto, uma visão macro da escola, vivenciando todas as interações docentes, fortalecendo os processos de formação continuada na escola e gerenciando essas relações. Para tanto, deve utilizar diferentes estratégias de trabalho com o objetivo de despertar nos docentes o interesse por sua formação. Essa aproximação do coordenador pedagógico com o corpo docente na sua convivência diária na escola permite-lhe conhecer bem seus pares, observando seus comportamentos e procurando saber quais são as suas necessidades e limitações.

Convém observar, contudo, que para que a escola se assuma como *lócus* de formação continuada e o coordenador pedagógico como o agente que conduz esse processo faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem. No entanto, aqui reside uma das dificuldades disso acontecer, haja vista que a escola tem um calendário a cumprir conforme as exigências legais

²⁰É importante observar que essa nomenclatura sofre variações nos sistemas de ensino podendo ser chamado de pedagogo, supervisor, assessor pedagógico, etc.

que estabelecem um mínimo de 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar. É ele quem dita o ritmo da escola influenciando no redirecionamento, nas escolhas e formas didático-pedagógicas que ela irá fazer, o que faz, o que prioriza, como pensa e age.

Ou seja, para a escola se constituir espaço de formação é preciso encontrar estratégias para enfrentar um dos componentes mais fortes da forma escolar: o tempo, pois este se reduz ao tempo utilizado no processo de aprendizagem de conteúdos dentro da sala de aula. Desse modo, se a rotina escolar é rigorosamente cronometrada, qual é o tempo que o coordenador pedagógico pode dispor para refletir com os professores sobre suas práticas, suas expectativas, suas angústias? Se a maioria dos sistemas não prevêem horas de trabalho coletivo na jornada docente, como se poderá instituir momentos de estudo regularmente? Se o direito às horas-atividades que corresponde a 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme reza a Lei 11.738/2008 ainda não foi implantado em grande parte dos sistemas de ensino, que tempo é reservado para o professor aprimorar-se na própria escola? Se as condições de estudo e capacitação ainda estão muito longe do ideal, o que tem sido feito para amenizar essa situação?

Em se tratando de iniciativas governamentais no campo das políticas públicas de formação continuada no Brasil, uma das mais recentes foi a criação por parte do MEC, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades e os sistemas de ensino. A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem integrando-se cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade (GATTI; BARRETO, 2009).

Embora a Rede atue em duas frentes uma vez que também desenvolve ações no âmbito da formação inicial de professores em exercício sem a habilitação exigida sendo uma dessas ações o Proinfantil, já tratada em outra seção deste trabalho, interessa-nos aqui as ações que são desenvolvidas no âmbito da formação continuada de professores que já têm formação inicial conforme exigência da legislação ainda que atuem em áreas distintas de sua formação inicial.

Nesse sentido, integram à Rede Nacional de Formação Continuada, como ações estratégicas de formação continuada, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. Embora esses dois primeiros sejam destinados aos professores que atuam no Ensino Fundamental, optamos por fazer breve menção a esses dois

programas para situarmos um pouco como se deu sua materialização e também porque muitos dos professores que estão hoje na Educação Infantil também atuam naquele nível de ensino.

O Pró-Letramento é destinado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária, haja vista que estava em curso a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mediante a incorporação das crianças de seis anos de idade. Mas, o programa faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala. O Pró-Letramento é um curso semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. O programa foi iniciado em 2006 em cinco estados da região nordeste, sendo um deles o Piauí que teve 47,0% dos seus municípios contemplados com o programa (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Quanto aos impactos em nível nacional do Pró-Letramento Gatti, Barreto e André (2011) falam da existência de único texto - uma Nota Técnica de outubro de 2008 - que lança um olhar macro sobre o programa, buscando relacionar a frequência dos professores aos cursos do Pró-Letramento e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) feito por pesquisadores²¹ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para tanto, eles calcularam as diferenças entre os dados de rendimento obtidos em Língua Portuguesa e Matemática em 2005 e 2007 nas diversas regiões do Brasil, diferenças que foram chamadas de “índice de melhor”. As análises gráficas desses índices deram aos autores da pesquisa elementos para argumentarem que as mudanças positivas nos resultados da aprendizagem são perceptíveis nos estados do Nordeste, onde o programa começou a ser implementado. Entretanto, Gatti, Barreto e André (2011) acrescentam que por não disporem de informações adicionais e suficientes acerca do estudo relatado e da própria metodologia de pesquisa utilizada, os dados fornecidos na Nota Técnica não permitem estabelecer conclusões sobre a efetividade do Programa.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (antigas

²¹Marta Feijó Barroso e Luiz Carlos Guimarães do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC), da referida universidade.

quinta a oitava séries, ou sexto ao nono anos atuais) do Ensino Fundamental. Em 2004, ele sucedeu o Gestar I, executado em 2001, então destinado aos professores dos anos iniciais do mesmo segmento de ensino, oferecido no âmbito do Fundescola, em parceria com o Banco Mundial. O Gestar II teve o escopo modificado e a abrangência ampliada em 2008, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as IES. Tem uma duração de 300 horas de formação assim distribuídas: 120 horas presenciais, sob coordenação dos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. As 180 horas não presenciais são organizadas prevendo 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Trata-se de um programa de amplitude nacional que teve início nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e que, a partir de 2008, foi disponibilizado a todas as regiões do país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Diferentemente do programa anteriormente citado, as autoras não apontam os impactos do programa no espectro nacional, mas mencionam três estudos²² locais feitos no âmbito de Mestrado.

O curso de Especialização em Educação Infantil insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da SEB/MEC, em parceria com as IPE e com as SME e visa ao atendimento direto aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando-lhes oportunidades de ampliar o conhecimento sobre as características das crianças de zero a três e de quatro a cinco anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas e às questões de identidade desses profissionais.

Na ausência de referenciais que dessem um panorama desse curso em âmbito nacional, deter-nos-emos a falar dessa experiência no contexto local. No estado do Piauí, o curso de Especialização em Docência da Educação Infantil teve início em outubro de 2010, e foi operacionalizado pela UFPI, nos polos de Teresina, Picos, Parnaíba, Floriano e Bom Jesus, atendendo a um total de 216 professores da rede de ensino público, tendo como objetivo geral formar em nível de especialização professores e coordenadores de creches e pré-escolas da

²²SOCORRO, A. Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: um olhar enunciativo discursivo. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá; TEIXEIRA, G. M. A formação continuada de professores a distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá; MARTINELLI, E. L. O impacto do Programa Gestar II de matemática na atividade docente no estado do Tocantins inserido na região Amazônica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

rede pública e atender aos sistemas de ensino em suas demandas de formação de profissionais da Educação Infantil explicitadas nos PAR (HONÓRIO; HONÓRIO, 2013).

A carga horária do curso corresponde a 510 horas, equivalentes a 34 créditos, sendo 360h em disciplinas, 120h em encontros (*workshops*) e 30h para orientação e acompanhamento do trabalho final do curso (artigo científico). O curso foi desenvolvido por meio de metodologia presencial durante os finais de semana nos municípios-polos, às sextas-feiras e aos sábados. Portanto, concomitante à atuação profissional dos professores o que implicou grande esforço para conciliar estudo, trabalho e vida familiar.

Segundo as autoras citadas, a matriz curricular está organizada em três eixos temáticos, quais sejam: I – História, Políticas para a Educação Infantil no Brasil (agrupa disciplinas que darão uma formação a respeito das políticas educacionais voltadas para a educação infantil); II - Cultura, cotidiano e ação docente na educação infantil (abordam-se conhecimentos que darão uma fundamentação cultural, ética, política e didático-pedagógica, indispensável à formação do professor da educação infantil); III – Pesquisa na Educação Infantil (contempla aspectos da investigação da prática pedagógica na educação infantil). Cada eixo se consubstancia em disciplinas específicas articuladas e integradas entre si.

Assim, como ocorre no caso do Gestar II, não registramos até a construção deste trabalho, estudos que mostrem os efeitos do programa no cotidiano das instituições de Educação Infantil em âmbito nacional. O que existem são estudos parciais sobre ele no contexto dos estados, até porque trata-se de um programa que ainda está em execução, embora tenha sofrido uma retração em razão do contexto político e econômico vivido pelo Brasil nos dias atuais.

Vemos pelo exposto que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica constitui uma iniciativa de grande porte, no entanto, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 208),

A produção teórica e empírica sobre formação continuada de professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais.

Talvez isso guarde relação com o modelo mais recorrente nas ações do MEC: o de cascata, pois o efeito multiplicador que é a lógica que orienta a formação em massa não tem surtido o efeito esperado, basta ver os resultados das avaliações em larga escala realizadas no Brasil pelo MEC.

Ainda sobre os efeitos das ações de formação continuada de professores no âmbito da Rede Nacional, Gatti, Barreto e André (2011) admitem que as pesquisas ao fazerem uso de abordagens eminentemente qualitativas e de trabalharem com pequeno número de sujeitos e de se debruçarem sobre temáticas de interesse muito específicos dos pesquisadores, não satisfazem os requisitos de estudos de largo alcance que contemplem mais amplamente variáveis cruciais para a análise das políticas públicas. Isso não quer dizer, contudo, que não possam oferecer elementos para compreender os processos de implementação desses cursos.

Ressaltam ainda as autoras que a larga duração desses programas os isentam de críticas quanto ao aligeiramento dos cursos de formação continuada. No entanto, a histórica predominância do formato de cursos de formação inspirados na perspectiva de correção de lacunas da formação inicial pode também estar subsumida na oferta de formação continuada, e isso sugere a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores, hoje oferecidos nas IES. E ainda, que a oferta de ações estratégicas voltadas apenas para a língua portuguesa e a matemática pode indicar a tendência a privilegiar tão somente as áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica submetidas às avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo veiculada como obrigatória pela própria LDB/96 e como requisito de cidadania que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão, e, em especial, as próprias concepções da cultura brasileira (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Por fim, diante do até aqui exposto o que se deseja é que a formação não seja um componente isolado da profissão docente e sim que se traduza em oportunidades para que o professor transcenda as barreiras impostas pela lógica técnica e racional que o coloca na posição de profissional que implementa prescrições de outros, um mero executor de ações pensadas externas às suas necessidades, convertendo-se em um profissional que participe ativa e criticamente no processo de inovação e mudança educacional e social e assim faça valer o que está previsto nos documentos oficiais de modo a fazer dos projetos de formação dos profissionais espaços de consolidação da identidade dos profissionais da educação, do resgate da imagem social do professor e da autonomia docente (individual e coletiva) e, ainda, que as agências formadoras de profissionais da educação reavaliem seus projetos de formação inicial e continuada para corresponder a um projeto de nação. Essas são condições imprescindíveis para fazermos com que a docência na Educação Infantil goze do mesmo *status* social que os demais níveis de ensino e o professor desse nível de ensino seja

reconhecido como profissional que tem identidade própria e é sobre isso que trataremos na seção a seguir.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU RECONHECIMENTO SOCIAL

Um dos temas mais presentes nos debates educacionais diz respeito à formação do professor que atua na primeira infância, especialmente após a aprovação da LDB atual, haja vista que ela trouxe algumas exigências quanto à formação do professor para atuar na Educação Infantil. Somando-se à nova lei, vieram outros marcos legais que trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores.

A história do trabalho docente, no Brasil e no mundo, é marcada pela questão de gênero, principalmente quando nos referimos às práticas educativas com crianças, uma vez que a presença feminina é predominante, sendo socialmente reconhecido como uma profissão feminina, o que deu origem ao que se passou a chamar de feminização do magistério, apontado por muitos como uma das razões para o não reconhecimento profissional dos docentes da área. Essa questão da feminização do magistério fez, especificamente, a Educação Infantil situar-se em um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre o profissional que trabalha com as crianças pequenas, por muito tempo considerado como um semiprofissional, a quem não eram requisitadas características específicas para desenvolver sua tarefa, vista como mero cuidado ou guarda das crianças.

Diante disso, muitos embates tiveram que ser travados no sentido de buscar significar o lugar do professor da Educação Infantil de modo a garantir seu reconhecimento social, profissional e sua identidade, discussão que perpassa pelo próprio reconhecimento da docência como profissão, seu desenvolvimento e a formação inicial e continuada dos professores, temas sobre os quais tratamos neste capítulo.

3.1 Docência: uma profissão?

Como uma das mais antigas ocupações modernas, a docência, quando situada dentro da organização socioeconômica do trabalho, representa um setor nevrálgico, pois, diferentemente do trabalho material, considerado o modelo da atividade humana, a docência não produz um produto visível, mensurável. Somemos a isso o fato de por muito tempo ela ter sido confundida com sacerdócio, o que contribuiu significativamente para o empobrecimento do *status* da profissão docente. Sua gênese está relacionada com o surgimento da escola, uma vez que esta se tornou o *lócus* da atuação dos professores, na medida em que, progressivamente, outros espaços foram sendo destituídos desse sentido, em função do espaço escolar. Assim, a socialização e educação da criança saem da esfera privada da família e dos

circuitos comunitários para ser institucionalizada em um círculo maior - a escola. Mas, foi somente no final do século XIX, ao ser instituída em diversos países a escola primária pública, obrigatória e gratuita para as crianças das classes populares, que esta instituição demarcou seu espaço na sociedade e os professores foram convertidos em funcionários do Estado. A escola, nesses moldes, pode ser considerada, portanto, uma instituição recente e, de igual modo, isso pode se estender para a docência quando tratada como profissão, considerando que uma estava imbricada na outra.

Mas, embora a docência seja considerada uma das ocupações modernas mais antigas da humanidade, sua importância social sempre foi renegada, não sendo seriamente posta em questão, independentemente do período histórico ou do tipo de sociedade. Enquanto médicos, advogados, engenheiros, dentre outros, profissionais vêm há décadas mantendo seu *status* profissional mesmo não tendo, muitas vezes, maior formação do que muitos professores e nem o mesmo grau de requisição, os professores, por sua vez, ainda são vistos, muitas das vezes, como semiprofissionais, sem prestígio social. Desse modo, ao se ver

Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige. (LENGERT, 2011, p. 12)

Assim, em meio às discussões em torno do perfil do professor, se este deveria ser leigo ou religioso, dever-se-ia realizar um trabalho pertencendo a um corpo docente ou de forma individualizada, se sua entrada na docência dar-se-ia por escolha ou nomeação, quem arcaria com o provimento dos seus salários e a quem deveria estar submetido, entre outras questões, foi se constituindo uma imagem da docência que continua nos dias atuais, resultando, pois, no movimento de estatização e secularização do ensino.

Diante desses dualismos, cabe-nos fazer alguns questionamentos: afinal, o que faz uma ocupação se tornar uma profissão? As conquistas obtidas tem sido suficientes para que a docência supere a imagem que historicamente foi construída como sinônimo de sacerdócio, dom, vocação, etc., para ser reconhecida como uma profissão e assim passar a gozar de outro *status* social? Na busca de respostas para essas questões, buscamos os fundamentos para o conceito de profissão nos postulados da Sociologia das Profissões, ramo da Sociologia Geral cujas origens remontam para meados do século XIX, na Inglaterra, mas sua consolidação ocorreu no início do século XX, predominantemente, pela modernidade europeia.

Embora seja reconhecida a predominância da escola europeia, não se pode negar, segundo Diniz (2001), a influência do pensamento americano, já que os primeiros estudos das profissões foram dominados, por volta de 1930, por sociólogos funcionalistas americanos como Talcott Parsons e Bernard Barber, dentre outros, analisando a profissão como um modelo superior aos ofícios e a ocupação. Na visão funcionalista, uma atividade só pode ser considerada uma profissão se ela possuir um conjunto específico e preciso de atributos. Portanto, para uma ocupação ascender ao *status* de profissão é preciso atender, no mínimo, a tais atributos. Interessados em demonstrarem o valor social das profissões a partir da análise das funções que elas tinham em todo o sistema social, os funcionalistas faziam suas análises tendo como ideia central a questão da autonomia profissional.

De acordo com Diniz (2001, p. 19), Parsons dizia que “o profissional é um especialista técnico em virtude do seu domínio tanto da tradição, quanto das habilidades necessárias à sua aplicação”, e que existe uma interação entre o profissional e o cliente, e nesta troca o cliente, por necessitar do conhecimento técnico-científico do profissional para satisfazer sua necessidade, cria uma relação de dependência para e com o profissional e este, do mesmo modo, necessita de ter clientes. Isso sinaliza para outro atributo, que seria o caráter utilitarista da profissão, o qual resultaria do equilíbrio das motivações entre a necessidade que o cliente tem do profissional e a necessidade que este tem do cliente. Nesse aspecto, Diniz (2001) diz haver uma diferença entre Parsons e Barber, pois, para este sociólogo americano, a profissão tem como base o alto grau de conhecimento generalizado e sistematizado dos profissionais e a virtude do profissional de atentar-se antes para o interesse da comunidade do que para o seu interesse individual.

Outro atributo considerado pelos funcionalistas como mecanismo importante de proteção e manutenção das profissões seriam as associações profissionais, que teriam a função de garantir o controle ocupacional, ou seja, a autonomia profissional e a autorregulação das profissões. Elas seriam, portanto, o dispositivo regulador das relações entre profissional e cliente e entre profissional e profissional, para o que se faria necessário o cumprimento de normas.

Apesar das contribuições das teorias funcionalistas das profissões, elas não deixaram de ser alvo de críticas por outras correntes de pensamento. Algumas dessas críticas se situavam no caráter meramente enumerativo e hierárquico dos atributos, sem que fosse feita uma relação entre eles. Nesse sentido, Diniz (2002, p. 22, grifo da autora) afirma que

O que se observa é uma seleção arbitrária de características ‘essenciais’ e universais que atribuem ou negam status de profissão às ocupações. Falta a essas definições uma teoria que relacione os vários atributos, especifique a importância, o peso e o tipo de relação que mantêm entre si.

Além desse caráter meramente descritivo, as críticas também se estendiam para o fato das teorias funcionalistas desconsiderarem a perspectiva histórica e por não se atentarem para um recorte cultural fazendo generalizações com base na realidade dos Estados Unidos e da Inglaterra, como se elas se aplicassem a todos os países do mundo. Desse modo, para os defensores da teoria histórico-comparativa há diferenças entre o conceito anglo americano e europeu continental de profissões.

Uma delas diz respeito à forma de Estado e da economia, pois nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, a economia era de mercado e o Estado passivo e descentralizado com forte inclinação para *o laissez-faire* e com uma burocracia estatal pequena, o que favorecia a criação de movimentos de proteção das ocupações, bem como o estímulo às ocupações organizar as bases para a prestação de seus serviços e as suas instituições de credenciamento. Dentro dessa conjuntura, “o termo profissão foi usado para distinguir as ocupações com projetos bem sucedidos” (DINIZ, 2001, p.24). Já na Alemanha, por exemplo, a profissionalização, em grande parte, ocorreu dentro da administração pública e desse modo “o funcionalismo público veio a ser composto crescentemente por profissionais burocratas academicamente treinados”, acrescenta a referida autora (DINIZ, 2001, p.25).

Na tentativa de melhor explicar a questão da profissão, outras abordagens teóricas foram surgindo ao longo da história da sociologia das profissões. Uma delas foi o modelo interacionista, cujas bases estão na Escola de Chicago. Seus defensores se opunham à proposição por parte dos funcionalistas de uma listagem de atributos necessários para a passagem de ocupação à profissão por entenderem que antes de se preocupar com tais atributos era preciso privilegiar a lógica de processo e as circunstâncias que possibilitariam tal passagem, pois para os interacionistas a divisão do trabalho resulta de interações e processos sociais, não se limitando, portanto, como destacavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico com a finalidade de satisfazer as necessidades sociais. Outra diferença básica era que enquanto na teoria funcionalista das profissões havia uma unanimidade teórica, no movimento revisionista da sociologia das profissões há uma diversidade teórica advinda das teses neoweberianas, neomarxistas, interacionistas, entre outras.

As críticas do movimento revisionista da sociologia das profissões foram arroladas por Gonçalves (2007, p. 181) que assim as sintetizou:

A natureza não científica do tipo ideal de profissão, na medida em que é fundamentado numa selecção acrítica dos atributos - não mais do que a duplicação, no discurso sociológico, do discurso auto-justificativo feito pelas profissões - e não validade metodologicamente; a aplicação a-histórica da noção de profissão, desvalorizando os contextos sócio-históricos em que se institucionalizam as profissões; o cunho profundamente essencialista da análise, ocultando a trama de relações e de processos sociais que enformam o fenómeno profissional; a leitura idílica e errónea de que as profissionais orientam a sua acção privilegiadamente pelo altruísmo, ignorando as relações de poder que têm com os clientes; a desadequação do modelo profissional para a análise do trabalho e das dinâmicas profissionais pela sua natureza meramente estereotipada e ideológica.

Dessas críticas levantadas pelos revisionistas foram elencadas as principais problemáticas decorrentes da visão funcionalista das profissões, a saber:

O poder dos profissionais face aos clientes, a outros profissionais e ao Estado; os processos de construção e institucionalização dos monopólios profissionais; articulações entre as profissões e a estrutura das classes sociais; os conflitos entre profissões para a apropriação das jurisdições profissionais; a influência cultural e política exercida pelas profissões para benefício dos próprios interesses; a desprofissionalização e proletarização dos profissionais; a retórica legitimadora da ideologia profissional. (GONÇALVES, 2007, p. 181-182)

A principal referência da abordagem interacionista das profissões foi Everett Hughes (1897-1983), que dizia haver duas noções básicas e essenciais para entender o fenómeno profissional: o diploma e o mandato. Assim, enquanto o primeiro seria a licença, ou seja, a autorização legal para exercer uma atividade, o segundo seria a obrigação legal de assegurar uma função específica. Em resumo, isso significava dizer que uma profissão só devia ser exercida pelos portadores dessa licença, excluindo, portanto, os que não a possuía. Um segundo ponto importante diz respeito à necessidade da existência de instituições competentes para proteger o diploma e assegurar o mandato dos seus membros. Seriam organizações corporativas que impediriam o exercício profissional daqueles que não possuem o diploma e o mandato separando, assim, o profissional do charlatão. Tais organizações também teriam o dever de gerir os erros profissionais a partir dos marcos regulatórios, de um código de ética. Essas organizações seriam, no caso, os Conselhos representativos de cada profissão.

Por volta dos anos de 1970 e 1980 surgiram novas correntes de pensamento no campo da sociologia das profissões, de carácter misto, que passam a ser conhecidas como novas teorias da profissão. Dentre elas destacamos as que ressaltam o papel dos mecanismos económicos, cujas bases estão na teoria marxista, e a questão do poder e das estratégias profissionais, trabalhadas por autores neweberianos. Assim, termos como desprofissionalização, proletarização, fechamento e monopólios da profissão são incluídos nas

discussões. Seus principais representantes são: Jonhson (1972), Larson (1977) e Freidson (1978).

Durante os anos de 1980 emerge a terceira fase do desenvolvimento da análise sociológica das profissões que se distinguia “pelo aprofundamento das teses do poder e dos monopólios profissionais, e pela afirmação de uma perspectiva sistêmica e complexa sobre o fenómeno profissional” (GONÇALVES, 2007, p. 185). Nessa fase, verificamos, uma diminuição das críticas mais contundentes às profissões e o início de uma releitura da inserção destas nas sociedades capitalistas, sujeitas a uma intensificação dos processos de globalização econômica e financeira.

No decurso desses anos, o trabalho de Abbott (1988), citado por Gonçalves (2007), ganhou uma notoriedade indiscutível, por recuperar alguns dos contributos teórico-metodológicos expressos pelos funcionalistas, pelos interacionistas simbólicos e pelos defensores das teses do poder profissional o que lhe possibilitou formular um novo quadro conceptual sobre as profissões e os processos de profissionalização nas sociedades capitalistas avançadas. Assim, ele dirigiu sua atenção, em primeiro lugar, para a análise da natureza do trabalho dos profissionais, por entender que isso era fundamental para se perceber as práticas dos profissionais, os modos como são mobilizados os conhecimentos produzidos nos espaços académicos e as relações de conflito com outras profissões em razão do controle das respectivas jurisdições (GONÇALVES, 2007). Apontando para um modelo sistêmico e tributário de leitura ecológica sobre as profissões, a abordagem de Abott se assenta nos seguintes eixos analíticos:

- i) O conjunto de profissões constitui o que designa por “sistema de profissões” - concepção holística sobre o fenómeno profissional que valoriza a interdependência das relações entre as profissões; ii) a fixação das jurisdições é o objectivo primeiro do desenvolvimento das profissões, o que concorre directamente para uma permanente conflitualidade interprofissional; iii) o conhecimento formal, de natureza abstracta, controlado monopolisticamente por uma profissão é o seu elemento definitório principal e, em simultâneo, o seu primeiro recurso no seio daquela conflitualidade; iv) as profissões não são homogéneas, apresentam-se diferenciadas internamente em grupos ou segmentos, de acordo com as situações de trabalho, mas também em instituições de ensino e de controlo; v) as profissões são sujeitas a mudanças produzidas por forças internas (em que predomina o incremento de novos conhecimentos científicos) e por forças externas (evolução tecnológica e alterações nas organizações), que conduzem a mutações na sua legitimidade social e poder; vi) o poder da profissão é fundamental para manter a respectiva jurisdição e decorre da capacidade de dominação face a outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores. (GONÇALVES, 2007, p. 186).

Na década de 1990, entra em cena a quarta fase do desenvolvimento da sociologia das profissões. No transcurso dessa década para a seguinte, ganha destaque o incremento da

produção sociológica na Europa continental, a abordagem comparativa dos fenômenos profissionais e a emergência de novas problemáticas teóricas. Nesse período passa-se a assistir uma ampliação da produção sociológica sobre as profissões em alguns países da Europa continental, como França, Itália e países escandinavos. Assim, a reflexão sobre as profissões ganha, de forma progressiva, densidade conceptual e empírica, embora na base de uma diversidade de temáticas, de objetos empíricos, de abordagens teórico-metodológicas, subsistindo também diferenças notórias conforme o país. Isso é um fato novo que representa uma ruptura com o passado, que se caracterizou por um quase desconhecimento na Europa continental da produção da sociologia das profissões anglo-americana e pela inexistência de estudos empíricos sobre os grupos profissionais não circunscritos ao operariado. Dentre alguns dos nomes mais representativos dessa fase estão os de Claude Dubar, Pierre Tripier e Pierre Michel Menger (GONÇALVES, 2007).

Acompanhando o crescente interesse que se verifica na Europa sobre as profissões, tem-se assistido, também, no Brasil a um incremento da produção sociológica com notória tendência para o fortalecimento da análise sociológica das profissões, tendência que é tributária dos contributos teóricos dos interacionistas e das teses do poder e do monopólio profissional, com destaque para os trabalhos de Larson e Freidson.

Segundo Gonçalves (2007), uma primeira incursão se deu quando, da análise das profissões e de sua participação na consolidação do Estado moderno brasileiro, em que Edmundo Campos Coelho, em 1999, estudando as denominadas profissões imperiais - medicina, advocacia e engenharia - se debruça em demonstrar que, ao longo do século XIX e início do século XX, o processo de institucionalização dessas profissões na sociedade brasileira, em especial no Rio de Janeiro, foi importante para a formação do Estado brasileiro. Nesse estudo, Coelho também concluiu que o Estado foi uma condição para garantir a autonomia profissional através de uma regulação que assegurou privilégios e monopólio do mercado dos referidos serviços profissionais.

Em 2001, estudo realizado por Marli Diniz focalizou as estratégias profissionais para a constituição dos monopólios profissionais - engenheiros, médicos e economistas - e no papel legitimador assumido pelo Estado, questionando-se, também, sobre os processos de proletarização dos profissionais.

Em 2002, Maria da Glória Bonelli inaugura outra linha de investigação que articula o desenvolvimento do profissionalismo com a política, cuja base teórica se apoia em Freidson. Assim, estudando o profissionalismo e a política no campo do direito, traça os padrões de relações dos advogados, desembargadores, procuradores de justiça e delegados de polícia com

o Estado brasileiro, em particular no Estado de São Paulo, entre meados do século XIX e última década do século XX. Paralelamente, realiza uma análise das particularidades das profissões como as carreiras, os processos de construção identitária, a sua inserção no mercado de trabalho e as tensões e conflitos em torno da construção do profissionalismo. Concluiu que a natureza dos regimes políticos, marcados pela alternância entre períodos de democracia e de ditadura, acabaram por condicionar as relações entre Estado e os grupos analisados possibilitando, ou não, uma maior autonomia por parte destes.

Para dar uma visão geral da trajetória percorrida pela sociologia das profissões, o quadro abaixo apresenta uma sistematização das quatro fases pelas quais passou o percurso histórico da análise sociológica das profissões.

Fases	Base teórica	Teóricos
1ª fase - Entre os anos de 1930 e 1960	Funcionalistas e interacionistas simbólicos	Carr-Saunders, Wilson, Goode, Barber, Greenwood, Parsons, Merton, Hughes, etc..
2ª fase – Até final dos anos de 1970	Revisionistas	Johnson, Chapoulie, Roth, Gyaramati, Freidson, Larson, etc..
3ª fase – Anos de 1980	Perspectiva sistêmica	Abbott, Macdonald, Ritzer, etc..
4ª fase – A partir dos anos de 1990	Abordagem comparativa	Lucas, Dubar, Tripier, Butera, Prandstraller, Menger, etc..

Quadro 9 - Principais fases de evolução da Sociologia das Profissões

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora, baseado em Gonçalves (2007).

Dos fundamentos trazidos pela Sociologia das Profissões extraímos o conceito de profissão buscando apoio nas contribuições de Eliot Freidson (1923-2005), considerado um dos fundadores das novas teorias da profissão, cujas bases epistemológicas estão filiadas ao movimento revisionista tendo como suporte o paradigma do poder, o qual se deteve a analisar a profissionalização como uma estratégia política, e não funcional. A escolha recaiu sobre esse autor pelo fato de ele distinguir-se de outros sociólogos críticos das teses funcionalistas por não ter um posicionamento de antagonismo radical face às profissões, postura que consideramos fundamental para um mundo marcado pelo relativismo e transitoriedade das coisas. Para ele, o conceito de profissão é uma construção social, susceptível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é utilizado. Essa condição dinâmica que o conceito impõe faz com que ele se torne, de certo modo, híbrido e de difícil

aproximação e isso enseja para uma pluralidade de significações, implicando, em razão disso, a inexistência de uma definição fixa ou universal.

Para Freidson (2009), a profissão consistiria em um trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico-científico tendo como característica, ainda, controlar a divisão do trabalho, o mercado de trabalho e delimitar as fronteiras jurisdicionais. Tem, ainda, função importante para manter a estrutura profissional, as associações profissionais, o credenciamento, a licença, o registro e os cursos superiores. No sentido mais elementar do termo, a profissão

É um grupo de pessoas que desempenham um conjunto de atividades de onde tiram a maior parte de sua subsistência – estas atividades denominam-se “trabalho” e “vocação” e não “lazer” ou “passatempo”. Elas são exercidas em troca de uma remuneração e não para atender a uma satisfação particular. As profissões são consideradas úteis ou produtivas; por isso as pessoas que a desempenham são remuneradas por outras pessoas. (FREIDSON, 2009, p. 93, grifos do autor).

Portanto, a profissão não se constitui sozinha, mas na coletividade através da utilização de métodos comuns que ao serem transmitidos às futuras gerações de profissionais se tornam convenções dando um caráter de organicidade que tornam esses trabalhadores unidos em torno de uma ocupação. Assim, a profissão é, de um modo geral, vista como um tipo especial de ocupação. O que distingue a profissão das demais ocupações é a autonomia legitimada e organizada que lhe confere o direito de controlar o próprio trabalho. Ou seja, o direito de determinar quem pode, legitimamente, fazer seu trabalho e como deve ser feito.

Na mesma linha de raciocínio que diz que uma atividade só pode ser considerada uma profissão se ela possuir um conjunto específico e preciso de atributos, Diniz (2001, p. 20) corrobora dizendo que dentre esses atributos estão “[...] a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética”.

Também encontramos, em Gonçalves (2007, p. 184), a afirmação de que uma profissão é um trabalho especializado que se assenta

Num corpo teórico, no uso discricionário do conhecimento e das competências pelo profissional; jurisdição exclusiva e uma divisão do trabalho controladas pela profissão; posição de monopólio no mercado baseada em credenciais qualificacionais criadas pela profissão; existência de um programa formal de ensino, ao nível superior, produtor dessas credenciais e controlado pela profissão; existência de uma ideologia que garanta o reconhecimento social do trabalho profissional, da

sua eficiência económica e da validade do conhecimento especializado em que assenta.

Foram essas ideias que deram a Freidson (2009) os elementos para ele esboçar uma teoria do profissionalismo e fazer uma análise sistemática das profissões. Em resumo, podemos dizer que a análise sociológica do trabalho e das profissões, em geral, apresenta-se como um instrumento importante, haja vista que por intermédio dos seus modelos analíticos é possível se fazer uma leitura cientificamente fundamentada da pluralidade das recomposições sociais, económicas e culturais que atravessam o mundo do trabalho nas atuais sociedades globalizadas, conhecimento esse que é fundamental para a compressão dos (des)caminhos dos processos de profissionalização no mundo.

No entanto, não podemos deixar de observar que o termo profissão é dotado de uma carga social muito grande, porque nele está implícita a ideia de pertencer a um setor privilegiado da sociedade, porque supõe uma demanda de posição e reconhecimento social e como o seu conceito nasceu modelado por uma profissão por excelência, no caso a medicina, que goza dos atributos já citados anteriormente, os traços ou características dessa profissão passaram a ser adotados como aplicáveis a todas as outras ocupações que teriam que cumpri-las para que pudessem ser consideradas como profissão (VEIGA; CUNHA, 1999).

Transpondo os traços ou características apontadas como próprias da profissão, não é difícil perceber que algumas delas não se aplicam à docência. Esse fato, para alguns estudiosos, como os de filiação teórica funcionalista, faz com que a docência seja vista como semiprofissão. Para essa base teórica o que caracteriza as semiprofissões são a burocratização e feminização, princípios esses que são incompatíveis com os valores culturais das profissões, isso porque, para a teoria funcionalista das profissões, a força de trabalho feminino poderá implicar na falta de compromisso e de centralidade ao ter, a mulher, que se dividir entre uma segunda tarefa, no caso, a doméstica. Sendo, então, a docência uma profissão, predominantemente, feminina esse fato pesaria, significativamente, para a desvalorização profissional, por relacionar as funções laborais da professora com a sua condição doméstica e maternal desencadeando o que os neomarxistas chamam de proletarização do magistério, que imprime um efeito desqualificador ao trabalho docente.

Concordamos com Oliveira (2010, p. 19), quando diz que

Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o

magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

A análise da docência feita sob a ótica sociológica das profissões nos deu elementos para compreendermos os embates em torno do reconhecimento da docência como profissão ou semiprofissão e a fazermos uma opção conceitual, como já anunciado. Essa escolha conceitual nos permite afirmar que a docência é uma profissão, porque exige um conhecimento especializado que é afetado pelas mudanças que ocorrem na sociedade e que se organiza em torno de associações para resguardar sua identidade, seus direitos e seus deveres e que gera um produto cuja materialidade não é palpável.

Entendemos, no entanto, que algumas das características apontadas pela opção teórica que se fez, especialmente no que tange à regulação e a um código de ética da profissão docente, carecem de uma reflexão, pois, como já dito, o controle sobre seu próprio trabalho é decisivo para o *status* de qualquer profissão. Nessa perspectiva, afirmam Veiga e Cunha (1999), a prova da autonomia é a autorregulação profissional.

Nesse sentido, muito se questiona por que diferentemente de outros cursos superiores como Medicina, Direito, Psicologia, Enfermagem, Serviço Social, etc., a maioria dos cursos que formam professores não têm um componente curricular específico para tratar da ética profissional. Questionamos, ainda, por que há códigos de ética a serem cumpridos em muitas profissões e na docência não? O que torna os professores diferentes de outros profissionais que o “dispensa” de seguir um código de ética?

Essas são algumas das razões que têm contribuído para que a dimensão ética da profissão docente tenha se revelado um campo fértil à investigação sobre a formação de professores, uma vez que ela “trataria de imprimir deontologicamente uma direção à prática docente, desde que pautada por um conjunto de princípios, diretrizes e normas devotadas a discernir sobre o exercício profissional docente” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005, p. 42).

Além do mais, é sabido que, mesmo em profissões que estão regulamentadas, os profissionais que delas fazem parte, por vezes, lutam para fazer valer sua significação social e

profissional definindo diretrizes ético-profissionais-políticas com vistas não só sua valorização socioprofissional e sua significação entre os pares, mas também sua inserção no jogo político e social. Ou seja, a regulamentação de uma profissão, a definição de uma ética profissional pode influenciar na construção da imagem social de seus profissionais. No caso específico da docência esse é um assunto que guarda algumas controvérsias, pois há argumentos

Sustentando que a defesa da regulamentação da profissão ou de um possível código de ética poderia estabelecer atritos ou disputas com a legislação federal de ensino ou com a legislação trabalhista. Outros segmentos apontam possíveis rivalidades que certamente surgiriam entre os responsáveis pela regulamentação da profissão e os encarregados da elaboração do código de ética que regularia a vida profissional (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 42).

É certo que, independente da existência de uma regulação, ou não, de um código de ética, ou não, em sua atividade profissional, o professor se depara com inúmeras problemáticas em que precisa tomar uma decisão a qual sempre envolve o questionamento sobre a moralidade de determinado comportamento levando-o a refletir sobre como agir nestas situações problemáticas. Qual o professor que não se pergunta, por exemplo, sobre o que fazer quando está diante de um conflito em sala de aula, ou fora dela, entre alunos ou entre aluno e adulto? O que fazer quando se percebe que o aluno está colando? As respostas a estas e outras perguntas, perpassam, certamente, por uma conduta ética que respeite o aluno, o professor e a instituição, evitando danos a qualquer uma das partes.

Mas, para se ter uma conduta acertada para o que o caso pede, necessário se faz saber, afinal, o que é ética? Segundo Vázquez (2003, p. 23, grifo nosso),

A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. [Essa] definição sublinha, em primeiro lugar, o caráter científico desta disciplina; isto é, corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos **moral**, constituído – como já dissemos – por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certos tipos de fatos, visando descobrir-lhes os princípios gerais. Neste sentido, embora parta de dados empíricos, isto é, da existência de um comportamento moral efetivo, não pode permanecer no nível de uma simples descrição ou registro dos mesmos, mas os transcende com seus conceitos, hipóteses e teorias. Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis.

Vemos, portanto, que ética e moral, embora estejam imbricadas, o que torna comum haver confusão conceitual quanto ao que seja uma e o que seja a outra, trata-se de coisas diferentes. Sendo assim, o que as distingue? A grosso modo, poderia se dizer que a moral, com pequenas variações, diz respeito aos valores que norteiam a conduta correta dos seres humanos, que orientam o homem para suas realizações. Já a ética é a ciência que estuda a finalidade da boa conduta humana, que regula a moral. No entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética. Para distinguir uma da outra Rios (2002, p. 24) diz que “a moral numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom ou mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento partindo da historicidade presente nos valores”.

Desse modo, o professor ao tomar determinadas atitudes, ou demonstrar determinados comportamentos, precisa refletir em que medida elas lhe afetam não só o campo individual, mas também no social. Para isso, se faz necessário o cumprimento de normas, ou seja, o agir com ética, dando a importância necessária ao plano social da profissão ainda que em meio a um mundo marcado pelo imediatismo, pelo individualismo e pelo consumismo que destroem a visão de totalidade e corroem o sentido do profissionalismo, fazendo com que conceitos fundamentais, a esta, fiquem em segundo plano. Daí o porquê da importância de um código de ética, não só para diminuir os riscos do individualismo e do egoísmo, mas também para estabelecer as regras de comportamento entre os integrantes de uma classe e em relação àqueles que se utilizam dos serviços dos profissionais daquela determinada área.

Um código de ética, em linhas gerais, é um instrumento normativo – mas também constitutivo de princípios e de diretrizes –, que institucionaliza as orientações éticas que se devem no exercício profissional, constituindo-se em parâmetro para o profissional no estabelecimento de suas interações com os sujeitos humanos, usuários de seus serviços, bem como na explicitação de suas interações com a dimensão sócio-institucional – ou seja, compromisso para com a profissão, com as instituições e com a sociedade –, da qual é parte integrante. (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 47)

Mas, embora o código de ética tenha esse caráter normativo, que regula o exercício profissional, ele não é fixo, pois é um produto sujeito à construção em razão do agir profissional, também não é estático se configurando historicamente, visto que as profissões surgem para atender dadas necessidades sociais e podem alterar-se ou vir a desaparecer. Do ponto de vista da estrutura ele aborda aspectos relativos às relações entre os profissionais, entre estes e as instituições e entre os profissionais e os usuários de seus serviços. Nele estão explicitados os direitos e os deveres do profissional, a quem cabe honrar-se e dignificar-se

através da profissão que exerce. Como cada profissão tem suas especificidades, convém que o código de ética explicita as relações desejáveis entre os pares - dimensão intraprofissional -, aquelas pertinentes às relações com profissionais de outras áreas - dimensão interprofissional - e aquelas relativas às relações socioinstitucionais, que constituem o dia a dia profissional.

Portanto, um código de ética não é instituído para aprisionar ou restringir a atividade profissional, mas para dar as diretrizes para a construção da vida profissional da pessoa, ajudando a significar a profissão, visto que sua utilidade repousa na sociedade a que serve. Por isso mesmo, como bem observam Veiga e Araújo (2007, p. 49),

Não se pode esperar de um código de ética profissional respostas a todas as situações. Inúmeras perguntas assolam o homem contemporâneo. E um código de ética profissional não se constitui de respostas a todas as situações. Ele é apenas uma alavanca dentre outras na construção do homem. Ele não pode pretender espelhar-se como parâmetro fixo, ou como cristalização. Um código de ética deve ser co-partícipe de tal construção.

A dinâmica da sociedade atual impõe, naturalmente, a necessidade de constantes revisões e alterações nos códigos de ética das profissões dadas as especificidades que cada uma delas guardam. Dessa forma, o risco de se ter um código de ética obsoleto e ultrapassado se torna menor. Mas independente do dinamismo da sociedade, uma característica que é própria do ser humano, é o fato dele ser um ser relacional e isso, por si só, faz com que a ética seja imprescindível ao homem. Portanto, segundo Veiga e Araújo (2007), não é possível ao homem viver sem a ética, pois é ela que estabelece os limites de suas ações dizendo o modo como ele deve pautar seu comportamento.

Mas se a ética é inerente ao ser humano, convém observar que guardadas as controvérsias em torno da existência ou não de um código de ética para a profissão docente, o fato é que a regulamentação desta profissão e sua codificação ético-profissional precisam ser vistas não apenas como formalização da prática, mas também como elementos importantes para a construção desta. Disso decorre a necessidade de se enxergar o caráter multifacetado da docência, visto que no exercício desta estão envolvidos comportamentos que concernem aos alunos, aos pais, aos pares profissionais, à instituição escolar onde o professor exerce sua profissão e à sociedade na qual ele está inserido. Por isso mesmo, Tardif e Lessard (2005, p. 31) afirmam que, diferentemente do trabalho material do qual resulta produtos palpáveis e fisicamente manipuláveis, o trabalho docente acontece num contexto de interações humanas, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Daí porque os referidos autores afirmam que a docência é um trabalho interativo, porque na escola

predomina o elemento humano e em decorrência disso “a docência é uma construção social baseada em interações que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

Portanto, refletir sobre a dimensão ética do trabalho docente implica em voltarmos para o aspecto multifacetado que ela carrega, por isso tratar desse assunto implica, também, em reconhecer que a ética profissional é um dos componentes do trabalho docente, mas que não deve ser visto descolado de outros componentes com os quais deve se somar como o planejamento, a organização e operacionalização do trabalho docente.

Nesse sentido, Tardif (2001) assevera que a dimensão ética do trabalho docente, do ponto de vista das interações, assenta-se em alguns elementos básicos como, por exemplo, a equidade de tratamento dos alunos, pois diferentemente de outros profissionais, o docente se vê constantemente diante de um exercício dinâmico e prático de relações interpessoais que ultrapassam a dimensão do individual. Enquanto médicos, fisioterapeutas, psicólogos, etc. trabalham em ambientes fechados e com um só cliente, o docente trabalha com grupos de pessoas em espaços, cujas fronteiras espaciais não são tão definidas, pois o trabalho docente não se restringe somente à sala de aula. No exercício de sua profissão, o docente vê-se, a um só tempo, diante da necessidade de atender a individualidade dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho docente.

Daí porque o professor é chamado eticamente a equilibrar-se no atendimento às individualidades e coletividades presentes na sala de aula e, embora esse equilíbrio não ocorra satisfatoriamente do ponto de vista ético, Tardif (2001) chama a atenção para o fato de que no exercício da docência, de uma forma ou de outra, cada professor deve assumir a tensão permanente entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais; dispor aos alunos seu saber como passo fundamental para a formação intelectual deles, indo para além da dimensão cognitiva e pedagógica da aprendizagem para se chegar ao processo de interação e abertura com o outro a fim de torná-lo capaz de assimilar não só os conteúdos que formarão sua intelectualidade, mas também sua moral, seu jeito de agir e de sentir as coisas que vão se manifestar nos diferentes espaços como a família, a escola, a igreja, etc., ou seja, nas suas relações sociais; e, por fim, saber fazer escolha dos meios que ele - o professor - empregará, pois eles dizem muito do que significa esse professor para o aluno. Em outras palavras, o modo como o professor operacionaliza sua prática pedagógica ajuda a construir uma imagem sobre ele. Portanto, as interações dizem muito da ética profissional.

Mas, além das interações, Veiga e Araújo (2007, p. 53) chamam atenção para três dimensões, agora de ordem socioinstitucionais, que devem ser consideradas na explicitação das diretrizes ético-profissionais, conforme a seguir.

- a) Em relação ao exercício da profissão: trata-se de criar um “espírito de corpo” saudável em vista da significação social da profissão, de sua dignificação, de fazer valer seus direitos e deveres, fundados na solidariedade, mas também na autocrítica profissional.
- b) Em segundo lugar, é preciso explicitar diretrizes que devem detalhar as relações dos profissionais da educação com as instituições escolares com as quais eles se envolvem. Trata-se aqui de estar atento ao projeto educativo da escola, compartilhar participativamente da dinâmica administrativo-pedagógica da instituição escolar, seja no aspecto investigativo, seja no relativo ao ensino, etc.
- c) Em terceiro, trata-se de conceber a significação social que tem a educação escolar, com a qual os docentes estão umbilicalmente envolvidos. Assim, dever-se-ia não perder de vista as intencionalidades educativas, tais como as expressas na atual LDB: qualificação para o trabalho, preparação para o exercício da cidadania e desenvolvimento pleno da personalidade. Essas três intencionalidades, aqui expressas sinteticamente, acabam por cimentar os horizontes da práxis pedagógica, muitas vezes concebida apenas como uma questão técnica. (grifo dos autores).

Notamos, portanto, que a ética profissional no campo da docência é uma temática ainda não resolvida, merecedora de um amplo debate para se buscar responder a uma questão fundamental qual seja a necessidade, ou não, de se instituir um código de ética para a docência, ou seja, regulamentar, ou não, a profissão de professor. Essa carência de normatização que define as bases da docência e pormenoriza a legalidade do trabalho do professor, leva-nos, muitas vezes, a fazer algumas confusões conceituais entre os termos regulamentar e reconhecer uma profissão. Assim, o que distingue uma profissão regulamentada de uma reconhecida? De acordo com Steinhilber (1996, p. 78 *apud* RITCHER; AMARAL, 2011, p. 531-532),

Profissões regulamentadas são aquelas que possuem seus respectivos Conselhos Profissionais, reguladores e fiscalizadores do exercício profissional. Profissões reconhecidas são aquelas que têm amparo legal, possuem escolas de formação autorizadas por autoridades competentes, porém, cujo exercício profissional não é regulado pelos respectivos profissionais.

Partindo desta distinção, podemos dizer que, se o reconhecimento legal da profissão docente é importante, mais ainda é a sua regulamentação, visto que dentre as suas vantagens está o fato de que por meio dela a profissão docente pode estar mais protegida contra a interferência de pseudoprofissionais da educação e de tentativas de exercício ilegal da profissão, fato que ainda hoje é muito comum, principalmente quando se trata do campo

educacional da Educação Infantil, mesmo havendo uma legislação que define as bases e diretrizes da educação brasileira. Além do mais, isso contribuiria para a construção da identidade profissional, da autoimagem entre os profissionais da docência e da busca pela oferta de serviços educacionais de qualidade.

No entanto, convém observar que quando colocamos em discussão a pouca presença do tema “ética na formação de professores”, a existência, ou não, de um código de ética na profissão docente e da ausência de órgãos autorreguladores, como os conselhos de profissão, não se estamos dizendo com isso que os professores agem de forma aleatória e isolada ao longo do seu exercício profissional, pois, enquanto categoria profissional, eles estão organizados de outras formas. Assim, por meio das associações representativas da classe, instituem os marcos normativos da profissão através de Estatutos, Regimentos ou outros instrumentos que definem não só seus direitos, mas também seus deveres. Também, por meio delas, pode ser possibilitado um sentimento de unidade entre os profissionais, a constituição de um corpo solidário e a elaboração de uma mentalidade comum. Neste sentido, pode-se dizer que estes organismos podem desempenhar papel decisivo na delimitação de uma territorialidade própria da docência na medida em que institucionalizam padrões que orientam o comportamento individual e institucional.

Porém, isso não tem sido suficiente para dar ao professor o seu lugar de direito na sociedade e, por isso, concordamos com Ritcher e Amaral (2011, p. 528) quando afirmam que

Parece contraditório e paradoxal admitir que ainda no século XXI o profissional que atua como formador esteja desapropriado de um lugar social, atuando em condições que comprovam a sua minoridade profissional. Nesse sentido, pensar na emancipação do professor é buscar o reconhecimento de seu papel na sociedade, condição *sine qua non* para garantir uma prática voltada ao bem social.

Portanto, o reconhecimento social do docente perpassa, sobremaneira, pela garantia de uma autonomia profissional como condição indispensável para a profissionalização que, por sua vez, desencadeia outros processos, razão pela qual é um tema que se tornou um dos mais importantes desafios da atualidade fazendo parte, inclusive, da agenda mundial de agências como a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo, e sobre o qual se discorre no tópico seguinte, dando ênfase à Educação Infantil.

3.2 O desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil em pauta

A análise da docência feita sob o ponto de vista da sociologia das profissões nos mostrou que a posição social do professorado é, ainda, difusa, pois se de um lado há os que defendem a docência como uma profissão mais ou menos consolidada, com características próprias, por outro lado há aqueles que os vêem como semiprofissão em razão do progressivo processo de proletarização a que essa categoria vem sendo submetida, sobretudo a partir das reformas ocorridas na segunda metade do século XX. Isso fez ampliar o debate acerca do caráter profissional ou não do trabalho docente, portanto em torno da profissionalização do professor.

Do lado dos que entendem a docência como profissão, mesmo com algumas ambivalências (Enguita, Ortega, Velasco), os argumentos em favor da profissionalização se baseiam “na natureza específica do trabalho docente, que não se dobra facilmente à sua padronização, a crescente importância concedida socialmente à educação, o nível de formação e o crescente peso do setor público educativo” (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 48). Já do lado dos que enxergam a docência como semiprofissão (Burbules, Desmore, Sykes), os argumentos em favor da impossibilidade de profissionalização giram em torno da “composição social do grupo cujas características são: sua feminização, que impede a centralidade e o compromisso; a baixa origem social, que determina metas modestas; e o personalismo e o individualismo com que os docentes entendem a autonomia” (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 49).

No Brasil, o lugar ocupado pela educação nas últimas décadas do século XX mobilizou o debate social em torno dos problemas, dos desafios e das perspectivas educacionais e na centralidade desses debates estava a figura do professor da Educação Básica que passou a ser visto como um dos principais agentes de mudança e esse reconhecimento foi ganhando forma nas políticas educacionais e na legislação específica como resultado, também, da luta das entidades representativas dos docentes e de outros segmentos da sociedade civil organizada. Citemos, por exemplo, a incorporação no texto da Constituição Federal de 1988 ao fazer menção ao docente como profissional do ensino.

Esse fato novo trazido pela Carta Magna colocou em evidência a docência como uma profissão, conceito que já foi aprofundado na sessão anterior, e, conseqüentemente, a possibilidade de desconstrução das imagens que historicamente foram se formando em torno do professor, visto antes como missionário, um vocacionado e outros adjetivos que não o colocavam na condição de profissional.

No entanto, essa conquista legal da elevação do *status* ocupacional do professorado não se daria, espontaneamente, por mera ação do acaso. Para chegar a esse patamar era preciso o professor dominar e organizar conhecimentos sistematizados advindos de um processo regulado de formação ou de capacitação. Essa perspectiva encontrou refúgio no marco regulatório da educação brasileira inaugurado no final da década de 1990, no caso, a aprovação da LDB 9.394/96, que no Artigo 62 normatiza a formação dos docentes para atuar na Educação Básica ao tempo em que traz outra denominação substituindo as expressões profissionais do ensino por profissionais da educação.

Desse modo, a formação constituiu-se um dos aspectos mais importantes do processo de profissionalização do docente da Educação Básica. Daí porque, sem desmerecer o valor da formação continuada, a formação inicial de professores tenha passado a ter importância ímpar, uma vez que “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Fica claro, portanto, o peso significativo que a formação passa a ter para a profissionalização do professor. No entanto, antes de adentrarmos na questão específica da profissionalização do professor da Educação Infantil, convém fazermos algumas considerações quanto ao lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil. Entendemos que essas considerações são importantes por nos possibilitar a compreensão de que, além da importância do ponto de vista político e cultural e do fato de a escolarização ser, há mais de três séculos, a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e que continua em expansão, o trabalho do professor tem também uma importância econômica, pois como afirmam Tardif e Lessard (2005) os professores constituem, hoje, seja por causa de seu número, seja por causa de sua função, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas, haja vista que nestas sociedades a educação, juntamente com os sistemas de saúde, representam a principal carga orçamentária dos estados nacionais.

Em estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios” mostrou que no Brasil a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados, ocupando o terceiro lugar no

*ranking*²³ de subconjuntos de ocupações, sendo que a maior parte dos postos de trabalho para professores provém de estabelecimentos públicos o que faz com que essa massa de empregos na esfera pública seja, provavelmente, uma das maiores do mundo.

Isso traz implicações de diversas ordens no que tange ao financiamento educacional e a valorização profissional que perpassa pelo salário, planos de carreira, condições de trabalho e formação que vão, evidentemente, repercutir na qualidade do ensino, dentre outros fatores.

Esse lugar considerável, ocupado pela profissão docente no quadro econômico das sociedades modernas, mostra que a docência se configura como uma profissão com boas oportunidades de emprego, mas é, também, comparativamente às outras duas categorias profissionais que as antecede no *ranking* de empregos formais, a que goza de maior nível de instrução, posto que grande parte dos professores possui curso superior. No entanto, esse elevado quantitativo é mal distribuído tanto do ponto de vista dos níveis de ensino em que professor atua como do ponto de vista geográfico e regional, o que implica dizer que, sendo a formação inicial elemento fundamental para a profissionalização docente, essa distribuição desigual traz desdobramentos para todos os níveis da Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil, pois historicamente a função docente nesta etapa de ensino era exercida por qualquer profissional. Assim, sendo a Educação Infantil o objeto de estudo dessa pesquisa, interessa-nos, portanto, discutir a profissionalização dos docentes desse segmento educacional tomando como pressuposto básico o fato de que a infância e a criança guardam especificidades e necessidades que precisam ser consideradas nos processos formativos dos professores que atuam ou atuarão nesse nível de ensino.

Mas, embora a docência seja apontada como uma profissão que ocupa lugar significativo nas economias modernas e, no Brasil, se destaque entre as três com maior quantidade de postos de empregos, isso não tem isentado os docentes de se verem envolvidos a algumas polêmicas, sendo uma das mais difundidas na atualidade a que diz respeito à sua condição de profissional. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 19) afirma que

A primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício.

²³Pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2006, do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), o primeiro e o segundo lugar são ocupados, respectivamente, pelos escriturários e trabalhadores dos serviços. (Gatti e Barreto, 2009).

Tomando a autonomia como um dos requisitos fundamentais para a profissionalização, recorremos a estudiosos que se debruçaram em problematizar a relação entre elas. Desse modo, encontramos em Contreras (2002) que uma das razões que contribuem para a dificuldade de se reconhecer o docente como profissional parte, inicialmente, do significado que a palavra “profissional” e seus derivados guardam, pois, embora em princípio refiram-se às características e qualidades da prática docente, na realidade não são expressões neutras, uma vez que carregam ambiguidades que são nutridas pelos interesses que atravessam o uso desse termo. Então, da mesma forma que a busca de significado para esse termo pode encaminhar para tentativas de equiparar a profissão docente a outras, tendo a autonomia como reivindicação, pode também ser utilizada como nova forma de controle, mais flexível, mas também mais eficaz.

Assim, a teoria dos traços, utilizadas para se fazer comparações, é a forma mais usual para se conceituar o termo profissional. Por isso, quando se pensa em profissão temos em mente algumas características sob as quais vamos montando um conceito e criando a imagem de quem pode ser merecedor de tal denominação. Partindo dessa compreensão, Contreras (2002, p. 54, grifo do autor) comenta que

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de “profissionais” por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações.

Reconhecendo os vieses ideológicos que podem estar atrelados ao conceito de profissionais, convém observar que, dependendo da opção teórica a que nos filiamos, poderemos enxergar a docência como profissão ou não. Por exemplo, quando se leva em consideração que aos professores “falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, [que são] carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 57), a docência poderá ser vista como uma semiprofissão e, neste caso, as reivindicações do professorado se encaminharia para a aquisição daquelas características que definem o professor como profissional para que assim possa ele gozar dos privilégios que essa condição traz consigo, bem como da sua imagem pública.

No entanto, o autor em referência critica a teoria dos traços por “duvidar de seu valor para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência” (CONTRERAS, 2002, p. 58) atribuindo como razão para sua crítica o fato de que o que se considera como profissão e como ela é representada socialmente é um processo complexo que não pode ser explicado por mera coleção de características. Além do mais, ele questiona se o que as profissões socialmente representam aspira-se como desejável para o ensino.

Nesse sentido, é preciso problematizar a relação entre profissionalismo e ideologia na teorização sobre os traços, uma vez que por trás desses traços estão supostas formalizações ideológicas que as próprias profissões sustentam como forma de legitimar seu *status* e seus privilégios e para diferenciar-se em relação a outras ocupações. Uma forma de se contrapor a esse jogo de manipulação era defender, como forma fundamental para a legitimação de uma profissão, a exclusividade de um conhecimento especializado, cabendo ao Estado garantir isso. No entanto, nos moldes em que se encontra a sociedade hoje, assentada em um modelo capitalista onde as condições de trabalho são profundamente afetadas e a burocratização do ensino tornou a escola uma organização empresarial, acaba concorrendo para que os profissionais passem a viver a condição de especialista assalariado fazendo com que seu *status* profissional seja diminuído. Nesse aspecto, Contreras (2002, p. 61) formula outra crítica ao dizer que “se o profissionalismo como ideologia se encontra ligada à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social, está longe de ficar claro que isso seja uma conquista legal”.

Após tecer críticas acerca dos conceitos em torno do termo profissão e seus derivados, Contreras (2002) comenta que alguns autores preferiam evitar o termo profissionalismo por este carregar uma carga ideológica presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas que se busca. Por isso, em seu lugar ele optou pelo termo profissionalidade que se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Assim, a profissionalidade não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, mas também manifesta os valores e as pretensões que se pretende alcançar e desenvolver na profissão docente.

Dada a natureza do trabalho com a criança no âmbito da Educação Infantil optamos pelo conceito de profissionalidade de Oliveira-Formosinho (2005, p. 134) para quem a “profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

A escolha recaiu sobre essa autora pela sua longa trajetória de estudos sobre a Educação Infantil, especialmente no que tange à formação e profissionalização do professor, fazendo parte de um respeitado núcleo de estudos e pesquisas como associada do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho e vice-presidente da Associação Criança, de Braga, Portugal, onde defende o papel diferenciado desse profissional em relação aos demais professores, pois embora se reconheça que o papel dos professores das crianças pequenas seja, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, ele é diferente em muitos outros. Trata-se, portanto, de se compreender que a formação do professor de crianças pequenas precisa contemplar aspectos que não são vistos nos cursos de formação de professores na sua versão mais generalista. Dessa forma, é necessário que se caracterize alguns aspectos da singularidade da docência na Educação Infantil, cuja discussão é fundamental para clarear nossa compreensão sobre a especificidade da criança.

Um primeiro aspecto abordado, Oliveira-Formosinho (2005) trata das características das crianças pequenas como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família. A globalidade da educação da criança pequena exige que o professor tenha uma formação holística que leve em conta a indissociabilidade entre os aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, o que faz com que a função do professor “não só [tenha] um âmbito alargado como sofre de indefinição de fronteiras” (KATZ; GOFFIN, 1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 136). Além disso, devido à sua tenra idade, a criança se torna dependente do adulto em relação às rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) e, portanto, mais vulnerável do ponto de vista físico, emocional e social e essa vulnerabilidade é um fator de diferenciação da profissão diante da necessidade de atenção aos aspectos emocionais e socioemocionais. Por isso mesmo,

o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta ‘vulnerabilidade’ social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoce de comunicação. (DAVID, 1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 136, grifo da autora).

Um segundo aspecto apontado pela autora já citada diz respeito à abrangência do papel da educadora da infância, da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, o que é responsável pela criança de forma integral, respondendo pelas suas necessidades e sua educação, sendo, esta, uma distinção básica entre os professores de crianças pequenas e os outros professores. Para ilustrar essa distinção Katz e Goffin (1999, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 137), apontam sete elementos, alguns deles já

falados: a) âmbito alargado do papel da educadora da infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas de desenvolvimento; b) a diversidade de missões e ideologias; c) a vulnerabilidade da criança; d) o foco na socialização; e) a relação com os pais; f) as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança e g) o currículo integrado.

O terceiro aspecto diz respeito à necessidade da educadora da infância estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças e com diferentes profissionais como psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc., além da família. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2005, p. 138) afirma que

A capacidade de interação, desde o interior do microssistema que é a sala de educação da infância, até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissional da educação de infância. Podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções.

O quarto e último aspecto trata da integração e interação entre o conhecimento, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos, o que torna cada vez mais evidente a enorme diversidade de tarefas que a educadora de infância desempenha que não se dá de forma isolada, mas conectada com os pais e as mães, com as auxiliares da ação educativa e com outros profissionais. Por isso mesmo é que Oliveira-Formosinho (2005) é categórica ao afirmar que “quer a interação, quer a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras”.

Esses quatro aspectos mostram que o reconhecimento da profissionalidade dos profissionais da Educação Infantil somente poderá ser considerado uma conquista, se no estabelecimento dessa conquista for levado em conta o que caracteriza a sua especificidade. Disso, decorre a necessidade de revisão dos processos formativos dos educadores da infância como condição básica, mas não única, no sentido de buscar a superação de algumas dicotomias que ainda permeiam seu desenvolvimento profissional, como por exemplo, as dicotomias entre os modelos de formação inicial de professor: artesão *versus* perito; individuais *versus* institucionais; déficit *versus* crescimento, etc.

Embora reconhecendo que a formação é um elemento importante para o desenvolvimento profissional do professor, convém observar que o desenvolvimento profissional a que nos referimos não guarda similaridade com formação permanente, pois se assim o fosse lhe daria um aspecto muito restritivo ao apontar a formação como o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente. Ao contrário disso,

entendemos que o desenvolvimento profissional advém de um conjunto de fatores – salário, carreira, formação inicial e contínua, ambiente de trabalho, etc. - que possibilitam ou limitam a progressão do professor na sua vida profissional.

Recorrendo às contribuições de estudiosos como Hargreaves, Fullan e Bronfenbrenner, Oliveira-Formosinho (2005, p. 145) apresenta como alternativa para superar essa dicotomia o conceito de modelo ecológico de desenvolvimento profissional pautado, portanto, por uma pedagogia ecológica “através da valorização das redes e interações e de uma perspectiva integrada da educação da infância”.

Essa proposição parte do pressuposto de que, no contexto de trabalho, há diversos fatores que interferem no desenvolvimento profissional. Por isso, é preciso superar a forma linear de se enxergar o mundo para dar lugar à construção de novas formas que concebam a reciprocidade nas relações. Assim, a abordagem de Bronfenbrenner conceptualiza o ambiente ecológico como algo dinâmico constituído por um conjunto de estruturas do qual fazem parte o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

Para Oliveira-Formosinho (2005), o microsistema é concebido como o local onde as pessoas podem estabelecer relações face a face, como a família, a escola, o emprego; o mesossistema diz respeito ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa. A relação família-escola é um bom exemplo disso, haja vista que na escola a pessoa é influenciada pelo ambiente e também pelas influências trazidas de outros contextos, como a família; o exossistema diz respeito aos contextos que, mesmo sem a participação ativa dos sujeitos, afetam ou são afetados pelo que ocorre no micro e mesossistemas. A legislação e as políticas que regulam e estruturam o atendimento educacional da infância podem ilustrar isso. E, por fim, o macrossistema que não se refere a contextos específicos, mas antes a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida etc. que caracterizam determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico.

Portanto, o desenvolvimento profissional na perspectiva da abordagem ecológica não resulta de um ato isolado, mas de um longo processo constituído por diversos elementos que se somam e até se consolidam como um processo de formação ao longo da vida passa por um processo de transição. E, para sintetizar o modelo ecológico de desenvolvimento profissional, a autora citada apresenta os vários pontos de partida sob os quais esse modelo constrói suas bases, a saber:

- 1) O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos das educadoras.

- 2) O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da recordação e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis.
- 3) O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes.
- 4) O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores.
- 5) O reconhecimento da para o processo de desenvolvimento profissional do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 144)

A complexidade que marca a sociedade atual deixa cada vez mais evidente que a profissionalidade exige um crescimento e desenvolvimento ao longo de vida. É algo, portanto, processual. Partindo dessa compreensão, a referida autora conceitua o desenvolvimento profissional “como uma caminhada que decorre ao longo de toda a vida; uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 149) e como tal envolve diversas dimensões como crescer, ser, sentir e agir e isso não se faz no isolamento. Por isso, pensar no desenvolvimento ao longo da vida implica em pensar nos ciclos ou estágios que tornam possível isso acontecer.

No entanto, quando se fala em ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, convém dizer que poucos são os estudos sobre os ciclos ou estágios de desenvolvimento profissional de professores da infância. Dentre esses poucos estudos Oliveira-Formosinho (2005) aponta os de Lílian Katz (1977, 1995), Vander Ven (1988, 1998) e Sheerer e Bloom (1998). Contudo, a escolha da autora recaiu sobre os dois primeiros e isso se deu pelas seguintes razões: no caso da primeira, trata-se da conceptualização mais conhecida, enquanto que no caso do segundo, é por ser a mais consoante com a perspectiva ecológica, aos contextos sistêmicos de desempenho.

A perspectiva de Lílian Katz é constituída por quatro estágios e para cada um deles as tarefas desenvolvimentais a cumprir, as características gerais e as necessidades de formação, os quais podem ser resumidos no quadro a seguir:

Estágios-Tarefas desenvolvimentais	Características gerais	Necessidades de formação
Estágio I (1º ao 2º ano de serviço) – Sobrevivência	O educador se depara com a discrepância entre a realidade e o que idealizou. Isso pode provocar sentimentos de falta de preparo para o exercício da profissão: o controle das crianças, a relação e aceitação dos colegas, as questões de natureza física e material, a estabilidade de emprego, a resistência física, a interação com outros atores educativos, a qualidade do seu trabalho, etc. Sua preocupação central é saber se vai sobreviver a este impacto com a realidade profissional.	Suporte no terreno e assistência técnica.
Estágio II (final do 1º ano até o 3º/4º ano de serviço) – Consolidação	Tem sua posição estabilizada, consolidando os conhecimentos e a experiência adquiridos e vê-se como sendo capaz de sobreviver aos problemas mais prementes. Já controlando todo o grupo, o foco incide na situação educativa, se atentando para as especificidades, as necessidades e problemas das crianças; é capaz de se dedicar a casos individuais e quando não consegue dar resposta, procura especialistas complementares à sua profissão e aos conselhos de colegas mais experientes. Começam a sentir necessidades específicas de informação e formação.	Assistência no terreno, acesso a especialistas, conselhos de pares consultores
Estágio III (A partir do 3º ou 4º ano de serviço) - Renovação	O educador começa a sentir o seu trabalho como uma rotina e, temendo a monotonia e a pouca estimulação intelectual, procura novos interesses através de novas experiências e conhecimentos teóricos. É uma fase em que se encontra receptivo a trocar ideias com colegas e profissionais de outras áreas.	Conferências, associações profissionais, jornais, revistas, filmes, visitas e projetos.
Estágio IV (A partir do 5º ou 7º ano de serviço) – Maturidade	O educador assume-se definitivamente como profissional, consolida e amplia a sua perspectiva sobre a profissão. Tem tendência em colocar questões sobre a natureza da educação e procurar estratégias da resolução das mesmas. Vê-se como educador, detentor de um nível de confiança na sua competência, que se traduz na maturidade das suas estratégias educativas, nas orientações éticas, históricas do trabalho educativo.	Seminários, institutos, cursos de estudos, programas de graduação, livros, jornais, conferências.

Quadro 10 - Estágios de desenvolvimento de educadores da infância, segundo Katz

Fonte: Formosinho (2005); Oliveira (2012). Elaborado por esta pesquisadora.

A conceptualização de Vander Ven acerca da profissionalidade na educação da infância se refere a uma gama de conhecimentos e competências profissionais que impactam nas necessidades das crianças, das famílias e dos sistemas sociais que afetam. Assim, a autora apresenta uma concepção de desenvolvimento profissional específica da educação da infância organizada em cinco estágios. Em cada um deles ela indica o nível de profissionalidade, o nível de habilitação acadêmica, os papéis e funções e os contextos sistêmicos em que costumam trabalhar e as necessidades de orientação da prática educativa. O quadro a seguir nos dá uma visão desses estágios.

Estágios	Nível de profissionalidade	Habilitação acadêmica	Papeis ou funções	Contextos sistêmicos
Estágio I- Noviço	Semiprofissionais	Predileção pessoal	Assistente ou auxiliar	Microsistema
Estágio II- Iniciando- prático participante	Subprofissional- estagiários ou professor iniciante	Cursos de educação ou psicologia da infância	Assistente ou auxiliar	Microsistema
Estágio III- Iniciado- prático informado	Profissionais	Bacharelado ^[24]	Assistente ou auxiliar	Microsistema e mesossistema
Estágio IV- Complexo	Profissionais	Conhecimento especializado	Supervisão, administração, ensino de outros adultos, advocacia, investigação	Microsistema, e mesossistema exossistema
Estágio V- De influência	Profissionais	Conhecimento especializado	Gestão, ensino de outros adultos, pesquisa, investigação, publicação	Exossistema e macrossistema

Quadro 11 - Estágios de desenvolvimento de educadores da infância, segundo Vander Ven

Fonte: Oliveira-Formosinho (2005), adaptado por esta pesquisadora. Nota nossa.

Um olhar atento aos dois modelos de estágios de desenvolvimento, acima apresentados, nos permitem dizer que os mesmos nos dão muitas informações importantes às quais foram elencadas por Oliveira-Formosinho (2005, p. 156) ao afirmar que:

O desenvolvimento profissional é lento, passa por momentos diferenciados no que se refere aos problemas, ansiedades e necessidades de formação. As primeiras fases estão muito ligadas ao contexto micro da sala de aula, ao processo de ensino aprendizagem e à necessidade de ganhar competência para educar bem as crianças. Em fases seguintes, embora mantendo-se essa concentração nos problemas de cotidiano imediato, as educadoras abrem-se a outros contextos quer no que [sic] refere à ação profissional, quer no que se refere à formação contínua.

Assim, podemos dizer que esses estudos apontam na direção de um “alargamento progressivo do campo ecológico da educação da infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 156), o que implicará na necessidade dos cursos de formação pensar uma pedagogia diferenciada e com a flexibilidade necessária para atender as demandas da infância. Desse modo, pensar uma pedagogia ecológica de formação é pensar em processos que se sustentam na interação dos professores com seus contextos de ação e formação, nas transações entre seus pares, percebendo-se um ao outro como seres dinâmicos e abertos, cultivando um sentimento

²⁴Convém observar que, embora para a realidade brasileira o bacharelado não seja aceito como curso de formação de professores, esse não é o caso da realidade portuguesa, de onde vem a autora referenciada no quadro acima.

de mutualidade. Implica, ainda, em admitir que cada fase do desenvolvimento profissional não é estanque em si, pois em cada uma delas podemos verificar características que, de algum modo, faz parte da outra.

Pelo exposto até aqui, fica evidente que os termos profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade revelam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e isso, por si só, torna muito difícil sua aplicação universal a todos os contextos. No entanto, a apropriação de tais termos é de fundamental importância para uma melhor compreensão do complexo processo de desenvolvimento profissional do professor. Assim, em um esforço de arrematar as possíveis significações a eles atribuídas, apresentamos, a seguir, uma síntese desses conceitos que deram o tom às discussões acerca do ser professor, conforme exposto no organograma a seguir.

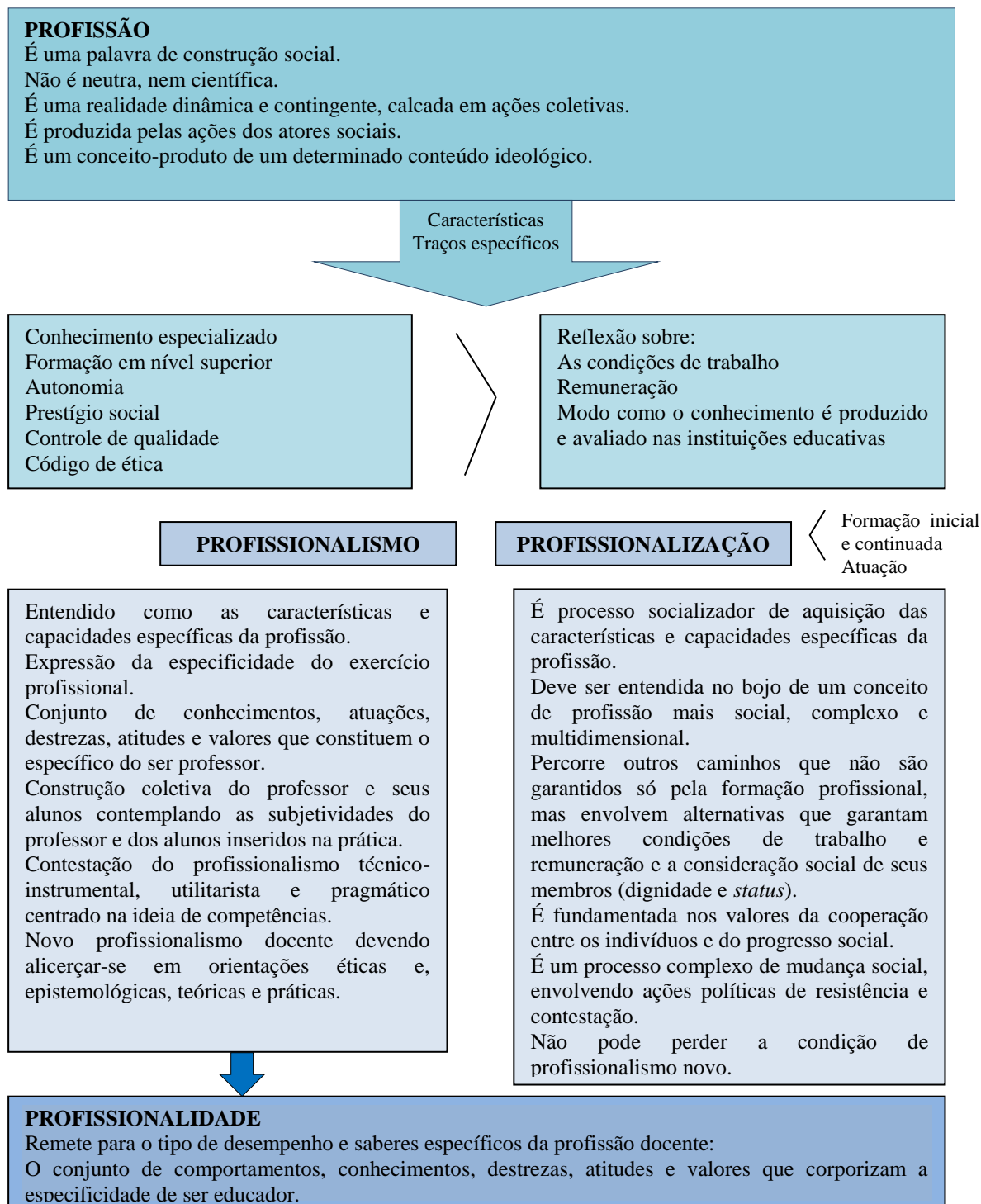


Figura 2 - Profissão, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade

Fonte: Veiga e Araújo, (2005); Nóvoa, (1992). Adaptado por esta pesquisadora.

Os conceitos sintetizados no organograma acima mostram que o desenvolvimento profissional perpassa as necessidades de crescimento e de aquisições diversas que deem uma base sólida de conhecimentos e formas de ação ao docente. Daí, a importância de uma sólida formação inicial como componente essencial da profissionalização, a fim de colocar a profissão docente sobre patamares que alterem o imaginário coletivo relativo a esta profissão,

tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, superando as ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Mas essa formação pode e deve acompanhar o professor por toda a sua carreira numa perspectiva de formação contínua. Desse modo, e como já afirmado, embora o desenvolvimento profissional seja atravessado por diversos fatores, não restam dúvidas de que a formação constitui a base fundamental para o reconhecimento profissional e para o exercício de boas práticas no cotidiano das instituições que cuidam e educam a primeira infância e isso é tratado no tópico seguinte colocando em discussão os fazeres na Educação Infantil.

3.3 Os fazeres na Educação Infantil: o que se ensina na creche e na pré-escola?

Quando se pensa nos fazeres na Educação Infantil, inevitavelmente, dois conceitos básicos de alguma forma acabam emergindo: o conceito de espaço e de tempo, dois elementos fundamentais para a organização das atividades no dia-a-dia de creches e pré-escolas. E, por causa deles, quem não se pergunta sobre como organizar tempos de brincar, de tomar banho, de se alimentar, de repouso de crianças de diferentes idades nos espaços das salas de atividades, do parque, do refeitório, do banheiro, do pátio? São perguntas que para serem respondidas devem sempre ser levado em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das crianças e isso passa, necessariamente, pelo

Conjunto de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto pedagógico, construído com a participação da comunidade escolar e extraescolar, e desenvolvido por professores habilitados e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 48)

Portanto, não comporta mais nos dias de hoje conceber os fazeres nas instituições de Educação Infantil destituídos de um planejamento que por sua vez precisa estar vinculado a uma proposta pedagógica. Isso quer dizer que as práticas pedagógicas nessas instituições precisam estar voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(ns), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos, dentre tantos outros elementos, e com um sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Isso implica dizer que as práticas pedagógicas nesse nível de ensino não devem se apoiar em um modelo de conhecimento escolarizante, mecânico, com propostas cujos resultados já se podem prever, mas em modelos que respeitem os direitos da crianças naquilo que lhes é peculiar: as

brincadeiras e as interações, conforme orientam as DCNEI e outros documentos legais. Tampouco ser fruto do acaso, de ações improvisadas.

Ao se falar dos fazeres nas creches e pré-escola, referimo-nos, portanto, às práticas que ali são desenvolvidas e, especificamente, às práticas pedagógicas que ocorrem dentro dos tempos e espaços das instituições de Educação Infantil. Entendemos o tempo como elemento que norteia e orienta cronologicamente as atividades diárias a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. No entanto,

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as **necessidades biológicas** das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as **necessidades psicológicas**, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas; as **necessidades sociais e históricas** que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68, grifos nossos).

Vemos, então, que a organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada, o que requer do professor a capacidade de perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a rotina é uma das formas de organizar as atividades dentro do tempo escolar, mas para isso ela deve ser bem planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança. Segundo o RCNEI,

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, v.1, 1998, p.54).

Portanto, a organização do tempo no espaço educacional das instituições de Educação Infantil está diretamente ligada às atividades que são propostas para o desenvolvimento da crianças, além do suprimento de suas necessidades básicas. Nesses termos, a rotina tem o papel de otimizar o tempo escolar favorecendo a ocorrência de interações com menos ansiedade sobre o que é imprevisível e sobre o desconhecido.

Quanto ao espaço, o entendemos como elemento que compreende as condições estruturais que incluem aspectos como piso, paredes, mobiliário, materiais didáticos, dentre outros, os quais ajudam a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Mas, além disso, dependendo da forma como agimos sobre os espaços damos-

lhes feições diversas que os transformam em ambientes agradáveis ou não. Assim, “ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73). Portanto, não basta às instituições de Educação Infantil ter bons espaços: é necessário que esses espaços traduzam um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

Apresentados os conceitos de tempo e espaço como elementos fundamentais para a organização das atividades que, por sua vez, vão compor a prática pedagógica dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, convém observar que para abordarmos o tema relativo à prática pedagógica, discorreremos, inicialmente, sobre o significado de prática, para depois se chegar ao que se entende por prática pedagógica.

Assim, sobre o que venha a ser a prática, comumente encontramos nos dicionários que ela significa “o ato ou efeito de praticar; uso, exercício; rotina, hábito; saber provindo da experiência; aplicação da teoria [...]” (FERREIRA, 2001, p. 550). No entanto, não devemos em um estudo de natureza científica nos limitar à conceituação advinda de instrumentos desse porte. Desse modo, encontramos em Vázquez (1997, p. 4) a afirmação de que a prática “como toda atividade propriamente humana [...] se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva”.

Convém explicar que para elucidar o conceito de prática o autor supracitado utilizou-se da expressão *práxis*. Ressaltamos, assim, que a escolha feita sobre esse termo deu-se pelo fato de ele compreender que a prática é concebida pelo homem comum apenas como prática-utilitarista, ou seja, que serve para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana. Já a *práxis* é “a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 1997, p.5).

Cumprido dizer ainda que além das diversas formas de manifestação da *práxis*, Vázquez (1977) também assevera que existem níveis para a *práxis* humana. Assim, ele indica a existência de dois critérios niveladores da *práxis*: o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático e o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade. Com relação a esses níveis, ele diz que a *práxis* pode ser criadora, executada de forma intencional pelo indivíduo nos processos de criação de novos objetos e de fenômenos. Nela, o indivíduo age conscientemente com vistas a transformar determinada realidade objetiva, mas nem sempre o resultado que estava prefigurado na sua consciência, ou seja, no campo do

ideal, se plasma no definitivo, ou seja, no real. Por isso, um dos traços distintivos da *práxis* criadora é a indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado.

Já a *práxis* reiterativa ou imitativa, ao contrário da prática criadora, caracteriza-se pela ausência de consciência no agir do indivíduo, ou seja, aqui não se inventa o modo de fazer, seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes. Não há, portanto, praticamente margem para o improvável e o imprevisível. Ainda que a *práxis* seja realizada inúmeras vezes, faz isso de forma mecânica, repetindo ou imitando outra ação.

Mas, além dos níveis aqui explicitados, Vázquez (1977) aponta a existência de dois novos níveis: o da *práxis* espontânea e o da *práxis* reflexiva. O que diferencia uma *práxis* da outra é que enquanto na primeira o grau de consciência que se tem da atividade prática é baixo ou quase nulo, na segunda ele é elevado. Relacionando esses níveis com os anteriores, podemos dizer que a *práxis* reflexiva corresponde plenamente à *práxis* criadora, enquanto a espontânea não criadora, mecânica ou repetitiva (reiterativa/imitativa).

As contribuições de Vázquez (1977) serviram de referencial para a elaboração do significado de prática pedagógica compartilhado por Souza (2009) no seu livro intitulado “Prática pedagógica e formação de professores”. Segundo ele, a *práxis* pedagógica trata-se

De uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. (SOUZA, 2009, p. 30)

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Vázquez para o emprego da expressão *práxis* ao invés de prática, Souza (2009) utiliza o conceito acima citado para se referir à *práxis* pedagógica partindo do pressuposto de que ela é uma ação coletiva propositadamente argumentada e realizada para assegurar o alcance de determinados objetivos da educação assumidos pelos que conformam a instituição formadora. Ela é, portanto, uma ação social coletiva realizada institucionalmente para conformar a prática de todos os agentes que constituem a instituição - docentes, discentes, gestores -. Nessa perspectiva, assumimos que a *práxis* pedagógica é ao mesmo tempo um *lócus* de confrontos onde a educação coletivamente é realizada com finalidades e objetivos explícitos, sejam na forma escolar ou não escolar; e também um *tempus* de amadurecimento na busca de um *status* social e posição cultural.

Tomando por base as contribuições trazidas pelos teóricos na condução desse estudo, dizemos que a prática é uma ação que o homem exerce individual ou coletivamente de forma consciente ou não para satisfazer suas necessidades, cujo resultado pode provocar mudanças

e/ou transformações nos indivíduos, na natureza e na sociedade. Dependendo do grau de consciência da *práxis*, o modo como ela se materializa pode resultar em uma prática criadora ou repetitiva. Ou seja, enquanto na primeira o indivíduo age reflexivamente e ela transforma, transcende, liberta, na segunda a ação tem um fim em si mesma e, por sua vez, aprisiona, aliena.

Frente ao exposto, conceituamos a prática pedagógica como sendo a ação desenvolvida de forma orientada por conhecimentos e objetivos na organização de situações de ensino e aprendizagem que tornam indissociáveis teoria e prática que ocorre no espaço escolar resultando em mudanças e transformações nos indivíduos e nos contextos em que estes se inserem.

Considerando o objeto desse estudo, o que não significa que também não se estenda aos demais níveis de ensino, acrescentamos que a prática pedagógica assim pensada implica, pois, na ação refletida, numa prática pedagógica reflexiva caracterizada, sobretudo, pelo trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo, inclusive a própria criança. Nesse aspecto - o da reflexão -, teóricos como Shön, Zeichner, Nóvoa, dentre outros, têm se debruçado sobre o papel que esta tem para o fazer do professor. No entanto, foi em Dewey que buscamos o aporte teórico para discorrer sobre o papel da reflexão na prática pedagógica do professor da primeira infância.

Antes, porém, convém explicar que embora a discussão nesse estudo sobre a prática reflexiva tenha se nutrido, até então, com base nos postulados de Vázquez, cuja filiação teórica se difere da de Dewey, a opção feita por este último se deu por algumas razões: primeiro porque foi Dewey um dos primeiros pensadores da Pedagogia contemporânea a colocar a criança como centro do processo educativo, defendendo a ideia de que a educação teria como finalidade primeira permitir que o aprendizado seja a força indutora do desenvolvimento da criança, o que só se tornaria possível a partir de uma educação que se permitisse ser vivida no cotidiano da sociedade. Uma educação em que a criança fosse pensada como sujeito no processo e não como um objeto, ou seja, um sujeito ativo.

Essa concepção de educação está imbricada com o conceito de experiência, que é concebida por Dewey (1979b) como aquela que se constitui a partir de uma ação do sujeito sobre o meio, que ao mesmo tempo que age e o modifica, sofre a ação deste meio sobre si, ou seja, sujeito e meio se alteram. Mas, para ser uma experiência educativa ela precisa ser dotada de significado e isso só ocorre quando o educando consegue compreender as relações, as conexões entre as suas ações sobre o meio e a ação do meio sobre si. Assim, ele atribui importância fundamental à sociedade e à cultura onde a criança convive ao postular que

[...] o indivíduo que deve ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, nos restará somente uma massa inerte e sem vida. (DEWEY, 1979b, p.2)

A segunda razão se deu pelo fato de que apesar da filiação teórica diferente, a reflexão também é tratada na obra de Dewey sob a denominação de pensamento reflexivo, que segundo Carvalho (2006, p. 18-19), “está vinculado às atividades escolares no aprimoramento da prática docente. [...] Foi com Dewey que a reflexão começa a ter significado sistematizado para o trabalho dos educadores na sala de aula, a ter, enfim, um estatuto de cientificidade”.

Antes de falarmos da prática pedagógica reflexiva na Educação Infantil, consideramos importante lembrar que historicamente a prática de atendimento das crianças nesse nível de ensino tem se guiado, predominantemente, pela concepção assistencialista, na qual os espaços onde as crianças ficavam eram concebidos apenas como lugar de cuidado, de guarda dos filhos e totalmente desprovidos de um atendimento educativo para os primeiros anos da infância. Somente após a passagem desse nível de ensino para o setor educacional que reivindicou dentre outras coisas a ressignificação dos espaços de educação e cuidados da criança pequena, bem como da redefinição dos atores responsáveis pela formação da criança, é que passamos a assistir a ressignificação das práticas dos professores da primeira infância.

Assim, as influências deixadas por teóricos da infância como Froebel, Montessori, Piaget, Freinet e Vygotsky acerca da concepção de criança e do seu desenvolvimento, segundo Kramer (2006), fizeram com que se desenhasse no Brasil pelo menos três tipos de práticas pedagógicas: a prática pedagógica romântica, a prática pedagógica cognitiva e a prática pedagógica crítica. Ainda segundo essa autora, cada uma delas ao ser adotada consciente ou inconscientemente pelo professor revela valores, visão de homem e visão de mundo. Assim, em qualquer que seja a prática pedagógica assumida pelo professor, nela está implícito o sentido e significado político e social que esse docente atribui à educação da criança pequena (KRAMER, 2006).

Das três classificações apontadas por Kramer entendemos que a que melhor se adequa ao conceito de prática pedagógica aqui defendido é a prática pedagógica crítica, pois os debates atuais acerca da Educação Infantil no Brasil apontam para a necessidade de propostas educacionais mais críticas, que extrapolem os limites do processo de ensino e aprendizagem, passando também a se preocupar e refletir sobre os problemas sociais e as condições de vida das crianças brasileiras. Uma educação, portanto, para além dos muros da

escola e que seja capaz de formar cidadãos atuantes, conscientes de seus direitos e deveres. É a visão de homem e de mundo que se quer formar e transformar, que faz essa perspectiva de prática pedagógica se diferenciar das demais. Ela reconhece, portanto, que a sociedade é repleta de contradições que mostramos interesses antagônicos de todas as instituições, indo desde o Estado, passando pela família e pela escola.

Utilizando-se de uma diversidade de materiais como livros, brinquedos, jogos e outros elementos que se somam a esses, o trabalho do professor estimula a criança a elaborar novas significações tornando-a capaz de relacionar o que é aprendido na escola com as suas vivências, com outros contextos fora do espaço escolar, uma criança capaz de relacionar-se com o mundo. Nesse sentido, Oliveira (2002) considera a criança como sujeito do próprio processo de desenvolvimento, cabendo ao professor da tenra idade fazer as mediações entre ela o seu meio.

Portanto, nesse tipo de prática pedagógica o professor não está interessado somente em tornar a criança em um ser inteligente, capaz de guardar um volume de informações, mas também em fazer da criança um ser capaz de saber resolver e lidar com problemas cotidianos, um ser autônomo e consciente da sua capacidade de transformar. Nesse tipo de prática o professor é naturalmente impelido a refletir o sentido e significado social e político da própria prática e isso não é dado biologicamente, tampouco ocorre apenas no campo das individualidades, mas no movimento entre o pensar e o agir feito coletivamente, na comunhão uns com os outros.

Essa discussão em torno da prática pedagógica, especialmente da prática pedagógica reflexiva, fortalece a crença e o ponto de vista aqui defendido de que a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil precisa ser dotada de uma especificidade para que se possa tornar possível o alcance das finalidades previstas na LDB/96.

Assim, mesmo entendendo que os dados estatísticos que foram a base desse estudo não trazem informações que revelem as práticas realizadas no interior das instituições de Educação Infantil no nosso estado, julgamos necessário pelo menos problematizar a temática, haja vista que por mais que os números não mostrem como se dá a prática, as informações trazidas acerca do perfil de formação desses professores nos dão indicativos de como ela pode acontecer.

E, para nos situarmos acerca dos caminhos trilhados para a realização deste estudo, apresentaremos no capítulo a seguir o percurso metodológico que foi seguido para a tessitura desta pesquisa.

4 DELINEANDO A PESQUISA: itinerário metodológico

Como já anunciado anteriormente, esta pesquisa buscou dar resposta à problemática que a orientou, qual seja: O perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí atende às exigências de formação e finalidades previstas na LDB 9.394/96 para este nível de ensino?

A fim de contribuir com a busca de respostas para esta problemática, algumas questões norteadoras vieram a ela se somar, conforme segue: Os professores da Educação Infantil do estado do Piauí têm a formação inicial conforme previsto na LDB 9.394/96 para atuar neste nível de ensino? Aos professores que atuam na creche e/ou pré-escola em instituições de Educação Infantil do Piauí tem sido ofertada formação continuada? O perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no Piauí aponta para o alcance do exposto no Art. 29 da LDB atual? Quem forma o professor que atua na Educação Infantil no Piauí? Como está distribuído geograficamente no Piauí o perfil de formação dos professores que atuam na Educação Infantil?

Assim, apoiados em tais questionamentos e na necessidade de enxergarmos para além dos discursos oficiais, este estudo teve por objetivo geral investigar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí com vistas a verificar o seu atendimento às exigências de formação e às finalidades previstas na LDB 9.394/96 para essa etapa da Educação Básica.

Quanto aos seus objetivos específicos, este estudo se propôs a: caracterizar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí quanto à formação inicial prevista pela LDB 9.394/96 para atuar neste nível de ensino; verificar em que medida as demandas por formação continuada para atuar em creches e pré-escolas dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí têm sido atendidas; problematizar se o perfil de formação dos professores que atuam na Educação Infantil no Piauí aponta para o alcance das finalidades previstas no Art. 29 da LDB/96; identificar as agências formadoras dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí no que tange à formação inicial; mapear a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí.

Por compreender que a pesquisa é uma atividade que envolve planejamento, organização e sistematização, com vistas à produção de conhecimentos novos, faz-se necessário descrever o percurso metodológico trilhado no decorrer da realização deste estudo.

Neste sentido, foi imprescindível uma definição metodológica clara, bem delineada para sustentar a base da pesquisa conforme mostramos nesta seção.

4.1 Situando o problema

A formação dos profissionais da Educação Infantil é hoje uma necessidade reconhecida por vários setores da sociedade graças ao conhecimento que temos acumulado a respeito da infância e da criança no campo acadêmico e do reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica através do advento da LDB 9.394/96.

Diversas áreas do conhecimento têm tomado a infância como objeto de estudo, dentre as quais podemos citar a Saúde, o Serviço Social, a Antropologia, a História e a Sociologia, o que tem contribuído para a constituição de um campo de estudo denominado por muitos como Pedagogia da Infância, sobre a qual já tratamos nesse trabalho, que vem colaborando de forma significativa para aprofundar o conhecimento e enriquecer as discussões acerca da criança pequena e sua infância.

No entanto, todos esses avanços e conquistas obtidas ao longo das últimas décadas podem não significar efetivamente no cotidiano educacional da criança pequena se não nos atentarmos para os atores que materializam as práticas do cuidar e do educar nas instituições de Educação Infantil. Ou seja, em querer saber quem são os professores das crianças da tenra idade espalhadas pelo imenso território piauiense? Qual é o perfil desse profissional, especialmente no que tange à sua formação? O perfil de formação dos professores mostra-se adequado para uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento integral da criança? Onde estão estes professores?

Assim, para falarmos do perfil de formação de professores que atuam na Educação Infantil em uma escala ampla - o estado do Piauí - uma primeira preocupação seria com o levantamento dos dados de formação dos docentes que atuam nas escolas de Educação Infantil desse estado. Daí concluímos que para se fazer um estudo a partir do perfil de formação desses professores seriam necessárias informações que só poderiam ser extraídas de bases de dados do Censo Escolar da Educação Básica brasileira, os quais são disponibilizados através de Microdados que ficam hospedados no portal do INEP. Seu acesso se dá, portanto, de forma eletrônica, ou seja, via *internet* o que facilita o acesso a tais informações.

Assim, nos lançamos na busca desses dados, tarefa inicialmente muito desafiadora diante da pouca familiaridade com estudos quantitativos até porque, como afirma 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”. Acrescenta ainda que o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional

Nunca teve 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. (GATTI, 2006, p. 30-31)

Talvez as origens dessa dificuldade possam ser explicadas pelo pensamento de Ferraro (2002) quando ele afirma que lidar com as estatísticas educacionais implica em o pesquisador se defrontar com o problema da validade e da fidedignidade dessas estatísticas, acrescentando que este é um problema tão velho²⁵ quanto as próprias estatísticas, mas que tende a se agravar quando se trata de estatísticas sociais, como as da educação. Ciente de tudo isso, não nos deixamos intimidar diante das dificuldades que poderiam emergir em decorrência das escolhas feitas, pois como bem salienta Gatti (2006, p. 31)

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. Cabe estar atentos, também, ao fato de que os processos necessários à quantificação (criação de medidas, de categorias, imposições formais, etc.) podem levar a mistificações do fenômeno, pelo que não se pode deixar de ter domínio sobre estes condicionantes e levá-los em conta, como ainda não se pode deixar de trabalhar com apoio de sólido referencial teórico transcendendo a essas modelagens, permitindo a visão clara dos limites desses estudos.

Como bem observado pela autora citada as dificuldades encontradas na relação do pesquisador com os números só serão minimizadas na medida em que estudos que utilizem bases de dados se tornem cada vez mais frequentes, pois só assim é possível enxergar possíveis fragilidades dessas ferramentas de armazenagem de dados e com isso se possa apontar caminhos para a solução dos problemas revelados possibilitando o aperfeiçoamento do processo de construção dessas bases. Acrescentemos a isso o fato de que quanto mais nos utilizarmos de estudos que tomem os números como fontes de informação, mais amadureceremos para trabalhos de natureza quantitativa.

²⁵Para mais detalhes ver artigo de Alceu Ravalleno Ferraro, intitulado: Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?

Mas, além de tudo isso, consideramos que por mais que tenhamos avançado na superação da relação pouco afetuosa entre métodos qualitativos e métodos quantitativos, ainda nos deparamos com olhares de desconfiança para pesquisas que envolvem estudos quantificáveis. No cerne das críticas feitas está o fato de que a base epistemológica da pesquisa quantitativa é a concepção positivista de ciência e desse pensamento resulta uma visão de incompatibilidade entre os dois métodos, ou seja, uma oposição excludente entre quantificar e qualificar fenômenos.

Do lado dos que defendem a complementaridade entre os dois métodos está a ideia de que uma pesquisa não precisa excluir a outra. A esse respeito Yu (2006, *apud* TRÉZ, 2012, p. 1149), considera que a versão criticada é a do positivismo lógico, pois é ele, que “rejeita construtos teóricos e a causalidade, e enfatiza o reducionismo, [por isso] é deveras restritivo para se aplicar a metodologia quantitativa, que utiliza-se de construtos latentes, inferências causais, e o processo interativo de compreender os dados e desenvolver os construtos”.

Segundo ainda o autor, associar a metodologia quantitativa a um paradigma positivista é uma simplificação extrema, pois ignora a complexa dinâmica da cultura acadêmica, onde diversas tradições de pesquisa podem competir e interagir uma com a outra. Esta visão que associa o que o autor chama de “filosofia desatualizada” à pesquisa quantitativa serve não apenas para desencorajar cientistas sociais na utilização desta abordagem, mas também para incentivar uma disputa entre pesquisadores quantitativos e qualitativos.

Corroborando esse pensamento Thiollent (1984, p. 46) considera que “a discussão qualidade *versus* quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores”. Segundo este autor, há uma diversidade de preocupações que não pode se resumir em uma oposição entre esses dois métodos, por isso argumenta que números e elementos de medição, podem existir dentro de uma concepção alternativa de pesquisa, uma vez que podem fortalecer argumentos. E ainda que uma precisão nunca seja alcançável, “é interessante sabermos numa pesquisa se estamos falando de 8 ou 80” (THIOLLENT, 1984, p.48). O autor conclui dizendo que se “de um lado, não se justifica a pretensão estritamente quantitativa da metodologia positivista e, por outro lado, a metodologia de pesquisa científica não se limita ao qualitativo. Precisamos de uma articulação entre os dois tipos de aspectos” (THIOLLENT, 1984, p.50).

Do lado dos que defendem a incompatibilidade entre os métodos está a ideia de que um fenômeno não pode ser estudado sob dois prismas que por si só são tão distintos. Portanto, da forma como são apresentados são irreconciliáveis. Desse modo, o terceiro movimento

chamado de método misto se torna inviável na visão de alguns teóricos. Bergman (2008, *apud* TRÉZ, 2012, p. 1152), por exemplo, diz que embora reconheça que tradicionalmente a divisão entre a pesquisa qualitativa e quantitativa seja baseada em premissas altamente questionáveis, identifica na literatura da pesquisa mista uma assimilação ingênua de tais premissas, que acabam por servir de fundamentação para esta terceira abordagem, por isso recomenda uma leitura mais cuidadosa no campo da epistemologia, de onde se poderia concluir que não existem dois tipos de métodos ou dois tipos de abordagens.

Sem entrar no mérito do embate entre essas duas metodologias, não nos deteremos nessa discussão, muito menos em elencar os prós e os contras de cada uma destas abordagens metodológicas, mas concordamos com Meireles (2014, 66) quando diz que

Se por um lado as metodologias qualitativas fornecem ao pesquisador ferramentas que permitem o aprofundamento de determinadas questões e uma investigação mais acurada de determinados padrões e tendências existentes no conjunto de uma dada população, por outro, as metodologias quantitativas e, em especial, a estatística, permitem ao pesquisador que dela faça uso - por meio da manipulação de uma quantidade infindável de dados - verificar tendências, perceber padrões de comportamento e ação, prever resultados, analisar prevalências e riscos, definir estratégias de ação e elaborar modelos de análise.

É certo, que embora verifiquemos que hoje em dia com as políticas de avaliação e monitoramento do setor educacional brasileiro a questão dos números e das estatísticas estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar, a pouca familiaridade dos profissionais da educação com os dados estatísticos ainda é uma realidade muito comum resultando muitas vezes, em resistências e até mesmo no desprezo às informações transmitidas por meio desses dados em razão da nossa dificuldade de significá-los.

Daí porque em estudos de natureza científica se faz necessário que o pesquisador apresente o conceito que serviu de referência teórica para as análises que serão feitas no decorrer do seu estudo. Ou seja, que deixe claro o significado atribuído às palavras que estão sendo utilizadas para designar os conceitos que desencadeiam a discussão teórica do trabalho. Sabemos que um recurso muito utilizado quando se quer conhecer o significado das palavras é recorrer à consulta ao dicionário. No entanto, sem desprezar a importância que esse instrumento tem para a ampliação vocabular dos sujeitos, para um estudo que se pretende alcançar o estatuto de estudo científico isso não é suficiente, pois é muito comum se encontrar nos dicionários a definição de uma palavra por ela mesma, pouco acrescentando ao seu significado.

Portanto, a conceituação científica deve ser muito mais rica e precisa do que a cotidiana, ou seja, aquela encontrada nos dicionários de língua portuguesa. Nesse sentido,

Conceito pode ser entendido como uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros. Visto desta forma, o conceito constitui uma espécie de órgão para a percepção ou para a construção de um conhecimento sobre a realidade, mas que se dirige não para a singularidade do objeto ou evento isolado, mas sim para algo que liga um objeto ou evento a outros da mesma natureza, ao todo no qual se insere, ou ainda a uma qualidade de que participa. (BARROS, 2011, p. 31, grifo do autor).

O autor acrescenta ainda que tomando por base a dimensão de generalização trazida pelo conceito, “podemos considerar que, muito habitualmente, os conceitos correspondem a categorias gerais que definem classes de objetos e de fenômenos dados ou construídos, e o seu objetivo é sintetizar o aspecto essencial ou as características existentes em comum entre estes objetos ou fenômenos” (BARROS, 2011, p. 31).

Corroborando essa discussão Ferreira (2009, p. 53) diz que ele, o conceito, é “[...] a forma de pensamento em que os atributos essenciais e distintivos dos fenômenos são abstraídos para atribuir-lhes um significado, revelando a natureza dos fenômenos, suas propriedades internas fundamentais e determinantes, seus principais nexos e relações entre eles”. Ele revela as peculiaridades dos fenômenos e não no que ele se assemelha com outros fenômenos, por isso ele é, ao mesmo tempo, objetivo em seu conteúdo e subjetivo em sua forma.

Por fim, acrescentamos que embora os dados que serviram de base para este estudo tenham sido extraídos do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, no seu decorrer percebemos a necessidade de recorrer a outros dados que seriam necessários para explicar os achados da pesquisa. Assim, só para ilustrar alguns desses casos, precisamos, por exemplo, para construir algumas séries históricas, recuar no tempo e buscar Microdados de Censos anteriores; também necessitamos de dados do Parfor, uma vez que ele é hoje, o principal programa dentro da política de formação, para verificar sua contribuição no nosso estado. Para isso, buscamos os dados disponibilizados na Plataforma Freire. Também precisamos de dados para verificar o alcance da UAB.

Acrescentamos ainda que este estudo abrange a Educação Infantil pública e privada, embora para efeito de organização dos dados não se tenha feito essa separação, pois a intenção é ter uma visão geral do perfil de formação geograficamente falando, por isso os

dados foram organizados por GRE e não por dependência administrativa. No entanto, nem por isso, deixamos, como se verá nas análises, de mostrar um quadro geral que distingue, em alguns aspectos, uma educação da outra.

Uma vez situado o problema desse estudo, para dar continuidade à apresentação do percurso metodológico seguido para o seu desenvolvimento passamos a apresentar no tópico a seguir o tipo de pesquisa que foi realizado.

4.2 Definindo a pesquisa

Embora ciente das questões aqui levantadas, definimos, portanto, que para tratar do objeto desta investigação o caminho a ser seguido seria o da pesquisa quantitativa por ser a que melhor se adequa para o alcance dos objetivos propostos, pois apesar de esse tipo de pesquisa ser pouco utilizado no âmbito dos estudos educacionais, concordamos com Gatti (2004, p. 13) quando ela afirma que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Assim, os números e as relações que estabelecem assumem grande importância na compreensão dos fenômenos. Nessa direção, entendemos que um estudo sobre o perfil de formação de professores implica na necessidade de se buscar dados estatísticos para que sejam interpretados e significados.

Assim, feita a escolha por uma pesquisa de abordagem quantitativa, recorreremos às contribuições de Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 5), para conceituá-la, os quais afirmam que a pesquisa quantitativa é aquela que

Utiliza a coleta e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população.

A pesquisa quantitativa é, portanto, projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística e é apropriada para diferentes situações, como por exemplo, quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum como as demográficas, por exemplo.

Quanto ao objetivo dessa pesquisa trata-se de um estudo descritivo já que ela se propõe a descrever, analisar ou estabelecer as relações entre fatos e fenômenos (variáveis). Algumas dessas pesquisas vão além da simples identificação da existência de relação entre

variáveis, determinando também a natureza dessa relação e é por isso que, nesse caso, ela pode ser considerada uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Convém observar que embora algumas pesquisas sejam definidas como descritivas, a partir de seus objetivos, elas acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, aproximando-a assim das pesquisas exploratórias. Em resumo, nem sempre os limites entre uma e outra ficam tão bem definidos, o que vai depender do objeto de estudo e das especificidades da pesquisa (GIL, 2008).

Corroborando esse pensamento Cervo, Bervian e da Silva (2006, p. 62) vêm afirmar que,

A pesquisa descritiva observa, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Essa caracterização da pesquisa descritiva, portanto, se adéqua a esse estudo, posto que as características aqui apontadas nos deram a condição de responder concretamente ao problema e as questões que orientaram essa pesquisa, bem como aos objetivos que esse estudo se propôs a alcançar.

Os estudos descritivos tratam, portanto, do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. Assim, como os estudos exploratórios, favorecem, na pesquisa mais ampla e completa, as tarefas de formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução. Os estudos mais comuns que se incluem nesta modalidade são os que visam a identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar estruturas, formas, funções e conteúdos (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006).

Mas, assim como ocorre em outros tipos de pesquisa, a descritiva não está imune a algumas críticas. Desse modo, ao se referir a alguns aspectos negativos da pesquisa descritiva, Triviños (1992, p. 112), nos chama a atenção dizendo que

Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. [...] Às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Entendemos que essa observação feita é pertinente, pois muitas vezes os estudos descritivos se resumem a uma mera descrição dos fatos, sem transpor esses limites para fazer um exame crítico das informações extraindo delas um significado. No entanto, isso ocorre, principalmente quando o pesquisador submete-se cegamente a esses dados sem interpretá-los e teorizá-los, pois lhes falta o domínio dos pressupostos que sustentam cada técnica de análise, principalmente quando se trata de temas educacionais estudados por pesquisadores de outras áreas (GATTI, 2004).

No intuito de mapear a abrangência desse estudo, apresentamos a seguir a que espaços do território piauiense os números aqui revelados se referem.

4.3 Mapeando o estudo: as Gerências Regionais de Educação (GRE)

Falar do perfil de formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil no Piauí implica, antes de tudo, em situar o processo de regionalização do nosso estado a partir da criação do IBGE, em 1938, resultante da união do Instituto Nacional de Estatística (INE), criado em 1936, com o Conselho Brasileiro de Geografia, criado em 1937.

Em 1946, baseando-se em critérios econômicos de agrupamento de municípios, o IBGE estabeleceu a divisão do Brasil em Zonas Fisiográficas (ZF) que foram utilizadas até 1970 para a divulgação das estatísticas produzidas por este órgão. No caso do estado do Piauí, ele foi dividido em 08 regiões, a saber: ZF Alto Parnaíba; ZF Planalto; ZF Litoral; ZF Sertão; ZF Ibiapaba; ZF Carnaubeira; ZF Baixo Parnaíba e ZF Médio Parnaíba.

Diante das dificuldades percebidas por conta da falta de subsídios suficientes para o planejamento econômico dos estados, o IBGE substituiu, em 1969, a divisão em ZF pela divisão em Microrregiões Homogêneas (MH) cujo objetivo era identificar a homogeneidade da área, considerando-se os aspectos naturais, humanos e econômicos. A partir de então, o estado do Piauí foi então dividido em 11 MH, que eram: MH do Baixo Parnaíba; MH de Campo Maior; MH de Teresina; MH do Médio Parnaíba Piauiense; MH Valença; MH Floriano; MH dos Baixões Agrícolas; MH do Alto Parnaíba; MH do Médio Gurgueia; MH do Alto Piauí e Canindé e MH da Chapada do Extremo Sul.

Diante da evolução das concepções da Geografia, a partir de 1990, o IBGE instituiu nova divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, substituindo a divisão anterior. Para as mesorregiões foram adotados os seguintes critérios: processo social, quadro natural e rede de comunicação e de lugares e para as microrregiões foram tomados como

indicadores básicos a estrutura da produção e a interação espacial. Nesta nova divisão, o Piauí ficou assim organizado: Mesorregião do Norte Piauiense: Microrregião do Baixo Parnaíba e Microrregião do Litoral Piauiense; Mesorregião do Centro-Norte Piauiense: Microrregião de Teresina, Microrregião de Campo Maior, Microrregião do Médio Parnaíba Piauiense, Microrregião de Valença do Piauí; Mesorregião do Sudoeste Piauiense: Microrregião do Alto Parnaíba Piauiense, Microrregião de Bertolínia, Microrregião de Floriano, Microrregião do Alto Gurguéia, Microrregião de São Raimundo Nonato, Microrregião das Chapadas do Extremo Sul Piauiense; Mesorregião do Sudeste Piauiense: Microrregião de Picos, Microrregião de Pio IX, Microrregião de Alto Médio Canindé.

Em 2003, o Governo do Estado do Piauí, através dos técnicos da Secretaria Estadual de Planejamento (SEPLAN), institucionalizou o Projeto Cenários Regionais do Piauí, que consiste em uma proposta de regionalização coordenado por esta secretaria, que objetiva implementar um processo de planejamento, visando o desenvolvimento regional sustentável do estado do Piauí. Desse modo, a partir do cruzamento das variáveis ambientais, sociais, econômicas e político institucional, foi estabelecida como base da divisão territorial aspectos da geografia política e econômica da bacia do Rio Parnaíba, permitindo uma primeira divisão em macrorregiões baseadas nas características físicas, potencialidades de produção e dinâmica de desenvolvimento, configurando-se nas seguintes macrorregiões: Litoral, Meio-Norte, Cerrados e Semiárido (PIAÚÍ, 2003).

Observamos, contudo, que esta divisão ainda é muito abrangente quando o que está em foco é uma proposta de desenvolvimento que conjugue elementos de abordagem participativa na sua formulação. Além disso, é preciso considerar que a diferença de níveis de desenvolvimento dos municípios que compõem essas regiões, tomando como indicadores o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os aspectos tecnológicos, acesso à informação e capacidade de resposta a estímulos vinculados ao desenvolvimento, é outro aspecto importante a ser observado. Estas diferenças exigem, portanto, outro nível de divisão territorial que permita aproximar mais municípios com realidade semelhantes. Diante disso, as 04 macrorregiões foram divididas em Territórios de Desenvolvimento (TD), assumindo como parâmetros as vocações produtivas e dinâmicas de desenvolvimento das regiões, tendo como base a divisão dos municípios. Desta forma, foi possível estabelecer um corte que permitiu a divisão do Estado em 11 territórios de desenvolvimento, ficando configurado da seguinte forma: Planície Litorânea, Cocais, Entre Rios, Carnaubais, Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueiras, Vale do Sambito, Tabuleiros do Alto Parnaíba, Vale do Guaribas, Vale do Canindé

e Serra da Capivara. Por fim, os 11 territórios de desenvolvimento foram divididos em 26 conjuntos de municípios (aglomerados de municípios) (PIAUI, 2003).

Embora reconhecendo que esta divisão mais recente é que tem orientado as discussões no âmbito das políticas públicas de um modo geral, optamos em fazer a sistematização dos dados desse estudo, seguindo a organização territorial do estado do Piauí específica para o campo da educação, no caso, a divisão em Gerências Regionais de Educação (GRE), totalizando 18 gerências²⁶, cada uma com seus municípios, onde um deles é o município polo. No mapa exposto no Anexo A, folha 369 desta tese, podemos visualizar essa divisão regional.

Ressaltamos que embora a Educação Infantil seja da competência dos municípios, optamos por essa divisão espacial do estado por ser ela também utilizada em outras áreas, mas também porque algumas das políticas educacionais destinadas à Educação Infantil são gerenciadas pela Seduc. Citemos como exemplo o Proinfantil e até mesmo Parfor, haja vista que a Secretaria de Educação do Estado tem representação nata do Forprof/PI, pois o Secretário Estadual de Educação é quem preside o Fórum.

De acordo com o Art. 34 do Regimento da Seduc, as

Gerências Regionais de Educação – são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas diretamente ao Secretário de Educação tendo por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica, nas respectivas áreas de jurisdição. (PIAUI, 2004, s/p)

Segundo ainda o referido documento, as GREs têm as seguintes competências:

- I – executar a política educacional a cargo da SEDUC;
- II – programar e executar as atividades dos subsistemas de pessoal, material e patrimônio, serviços gerais, orçamento e administração financeira, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional, estatística e assistência ao educando;
- III – autenticar certificados, diplomas e históricos escolares dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na forma da legislação em vigor, nas respectivas áreas de jurisdição;
- IV – promover ação educacional integrada com órgãos e entidades, públicas e privadas, que atuem na receptiva área de jurisdição;
- V - velar pela observância das leis do ensino por níveis e modalidades, bem como pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;
- VI – executar outras atribuições necessárias ao cumprimento de sua finalidade. (PIAUI, 2004, s/p).

²⁶ Ver Apêndice A, na folha 374 deste trabalho.

As Secretarias Estaduais de Educação atuam, portanto, como parceiras no gerenciamento de políticas voltadas para a formação inicial de professores em nível médio, uma vez que essa tarefa fica a cargo dos Estados, mas, também, nas políticas de formação continuada.

Como já dito anteriormente, este estudo foi realizado a partir de fontes secundárias, no caso o Censo Escolar de 2013, cujas informações chegam também através de Microdados, tema sobre o qual discorreremos a seguir.

4.4 Produzindo os dados: Os Microdados do Censo Escolar

Para se atingir o objetivo de uma pesquisa quantitativa, diversos são os procedimentos que poderão ser utilizados para a coleta de dados. No entanto, no caso aqui em estudo, fizemos a opção pelo levantamento junto às fontes censitárias detentoras das bases de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, que estão disponibilizados na forma de Microdados na plataforma do INEP.

Desde 1980, as informações referentes à Educação Básica no Brasil passaram a ser construídas a partir de uma base de dados estatístico educacional, coordenado pelo INEP. A coleta dos dados é realizada anualmente através do sistema *on-line* Educacenso, em formulário disponibilizado para todas as escolas (públicas e privadas) do país. Este se constitui o principal instrumento de coleta de informações educacionais, denominado Censo Escolar da Educação Básica.

Nesse sentido, o Censo Escolar constitui-se em um importante suporte técnico para a formulação e a avaliação das políticas educacionais e de distribuição de recursos. Suas informações possibilitam análises não só da cobertura do atendimento, mas também da qualidade da oferta nas redes públicas e privadas do país, da formação de professores, dentre outros aspectos. Não podemos deixar de mencionar, por exemplo, que o repasse de verbas do FUNDEB depende do número de crianças informado no Censo Escolar do ano anterior e, por isso, fazer-se presente no Censo foi uma importante conquista da Educação Infantil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Como o volume de informações contidas em cada variável do Censo Escolar é muito grande eles só podem ser publicados na forma de Microdados que representam a menor fração de um dado. A partir da agregação de Microdados é construída a informação. As bases de Microdados estão organizadas de forma a serem compreendidas por *softwares* específicos, o que agiliza o processo de tratamento e cálculos estatísticos.

O conceito de dado é para Meireles (2014) expresso como sendo a menor unidade de análise. Um valor quantitativo não trabalhado, isto é, sem ter sido submetido a algum tipo de tratamento matemático ou estatístico que irá agregar valor ao seu significado.

Como dito, esse estudo teve como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Tratam-se, portanto de dados secundários, uma vez que eles não foram produzidos pelo pesquisador, mas por outra instância da qual lança mão para utilizá-los. Esse tipo de dado traz como desvantagem o viés da informação, que por não ter sido produzida pelo pesquisador, foge do seu controle. Como vantagem, podemos citar o baixo custo e a rapidez para se fazer estudos com abrangência ampla.

Os dados secundários são, portanto, próprios da pesquisa de levantamento que, segundo Fonseca (2002), é um tipo de pesquisa utilizado em estudos exploratórios e descritivos e pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população (também designado censo). No caso desse estudo utilizamos o segundo tipo, ou seja, da população uma vez que foram trabalhados os dados estatísticos na sua totalidade, sem se fazer recorte. Ainda segundo esse autor, entre as vantagens dos levantamentos está o fato de termos “o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística” (FONSECA, 2002, p. 33).

O uso desse tipo de dados - os secundários - e de estatísticas oficiais vem aumentando no campo das Ciências Sociais e Humanas e isso implica, tal como ocorre em outros métodos e técnicas de pesquisa, a preocupação e cuidados com os aspectos éticos da pesquisa. Nesse sentido, Martins, Mauritti e Costa (2013, p. 75, grifos dos autores),

É também importante que se determinem alguns compromissos para a divulgação de informação e análise estatística por parte dos utilizadores, no sentido de garantir rigor tanto na informação como na sua referência. Este aspeto levanta dois tipos de problemas: um de *natureza ética* e um outro assente em procedimentos *técnicos*. O primeiro, de ordem *ética*, refere-se às garantias de anonimização que o pesquisador deve dar quando difunde a informação [...] A produção de conhecimento e sua divulgação estão também associadas à garantia de direitos e liberdades, nomeadamente na defesa da privacidade e anonimato individuais. O segundo, eminentemente *técnico*, relaciona-se com preocupações ligadas à qualidade dos dados, tais como o controle da significância, a construção de novas variáveis e a especificação, na divulgação destas, de designações distintas para não se confundirem com as variáveis oficiais.

A fim de esclarecer a escolha temporal feita, argumentamos que ela se deu pelo fato de que dentro dos limites de conclusão desta pesquisa, que é início de 2016, os dados de 2013 seriam os mais atualizados que esta pesquisadora poderia levantar para analisar o perfil de

formação dos professores de Educação Infantil no cenário piauiense, pois como esses dados são publicados quase em meados do ano subsequente e contando com a imprevisibilidade que levam ao atraso de algumas publicações, optamos por não correr o risco de se trabalhar com o Censo Escolar de 2014, ano mais próximo da conclusão do curso de doutorado.

Mas como já dito, desenvolver estudos que envolvem um volume grande de dados estatísticos implica na necessidade de se utilizar programas específicos para sistematizar esses dados, dos quais foram extraídas as variáveis de interesse para este estudo. Assim, no tópico seguinte apresentamos o programa que foi utilizado nessa pesquisa.

4.5 Conhecendo o SPSS: variáveis e funções

O *Statistical Package for Social Science*²⁷(SPSS) é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um *software* estatístico utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte. Ele foi desenvolvido com o objetivo de assistir às necessidades técnicas e metodológicas de profissionais das ciências sociais que utilizam métodos quantitativos como instrumentos de trabalho. Desta forma, foram colocadas à disposição as técnicas estatísticas mais usadas por sociólogos, educadores, cientistas políticos, profissionais de *marketing*, entre outros, incorporando características que facilitam o uso das mesmas e tornando o SPSS o *software* padrão dentro dessas áreas (MUNDSTOCK et al, 2006).

A utilização do SPSS exige o armazenamento prévio, em uma planilha, dos dados que devem ter sido coletados através de um instrumento metodológico apropriado sendo que as dimensões dessa planilha, que constituirá o banco de dados com o qual o pesquisador trabalhará, serão determinadas pelo número de casos e variáveis. Cada caso corresponde a uma unidade básica de análise que pode ser aluno, escola, cidade, eleitor, etc., que será alocado, por linha, dentro do banco de dados. Já a variável é uma característica da unidade de análise que se deseja medir e analisar, estando localizada em colunas do banco.

Banco de dados, segundo Mundstock et al (2006, p. 4) “é um conjunto de dados registrados em uma planilha, em forma de matriz, com “n” linhas, correspondentes aos casos em estudo e “p” colunas, correspondentes às variáveis em estudo ou itens de um

²⁷Originalmente 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.

questionário”. O número de casos (número de linhas da matriz) deve ser, em geral, maior do que o número de variáveis em estudo (número de colunas).

Variável é a característica de interesse que é medida em cada elemento da amostra ou população e como o próprio nome sugere, seus valores variam de elemento para elemento. Portanto, as variáveis nos estudos estatísticos são os valores que assumem determinadas características dentro de uma pesquisa e podem ser classificadas em qualitativas ou quantitativas.

De acordo com Oliveira (2008) as variáveis podem ser classificadas em:

a) Variáveis Quantitativas: são as características que podem ser medidas em uma escala quantitativa, ou seja, apresentam valores numéricos que fazem sentido. Podem ser contínuas ou discretas.

- Variáveis discretas: possuem características mensuráveis que podem assumir apenas um número finito ou infinito contável de valores e, assim, somente fazem sentido valores inteiros e geralmente resultam de contagens. Exemplos: número de filhos, número de bactérias por litro de leite, número de cigarros fumados por dia.

- Variáveis contínuas: possuem características mensuráveis que assumem valores em uma escala contínua (na reta real), para as quais valores fracionais fazem sentido. Usualmente devem ser medidas através de algum instrumento. Exemplos: peso (balança), altura (régua), tempo (relógio), pressão arterial, idade.

b) Variáveis Qualitativas (ou categóricas): são as características que não possuem valores quantitativos, mas, ao contrário, são definidas por várias categorias, ou seja, representam uma classificação dos indivíduos. Podem ser nominais ou ordinais.

- Variáveis nominais: não existe ordenação dentre as categorias. Exemplos: sexo, cor dos olhos, fumante/não fumante, doente/sadio.

- Variáveis ordinais: existe uma ordenação entre as categorias. Exemplos: escolaridade (1º, 2º, 3º graus), estágio da doença (inicial, intermediário, terminal), mês de observação (janeiro, fevereiro, ..., dezembro).

Ainda no que se refere às variáveis, Meireles (2014) afirma que estas podem ser de três tipos distintos quando analisadas em relação a outra variável, ou seja, quando colocadas em relação como no caso das análises bivariada e multivariada. As análises bivariadas, como o próprio nome já diz, envolvem apenas duas variáveis, e neste caso, as variáveis envolvidas podem ser classificadas na relação entre elas como independentes e dependentes. Variável independente é aquela que apresenta variação no atributo, mas que, esta variação, independe

de outra variável. Variável dependente é aquela que tem sua variação determinada por uma outra variável.

Para efeito desse estudo, foram utilizadas basicamente as seguintes funções do SPSS: dados/seleção de casos, dados/agregar, analisar/estatísticas descritivas/frequência, analisar/estatísticas descritivas/frequência/gráfico, analisa/estatísticas descritivas/tabela de referência cruzada, cuja operacionalização é explicada a seguir:

a) Dados/seleção de casos - por meio desta função fizemos a seleção conforme as variáveis desejadas para efeito desse estudo. Assim, do Banco Geral contendo o Censo Escolar de 2013 do estado do Piauí, tomou-se como escopo os dados estatísticos dos docentes selecionando-se as seguintes variáveis: Tipo docente (1-docente titular), pois o docente com função auxiliar não é contabilizado nas Sinopses do Censo Escolar; Modalidade de ensino (1-ensino regular), pois a Educação Infantil é ofertada somente nesta modalidade ensino; Etapas de ensino (1-creche, 2-pré-escola, 3-unificada), pois a etapa de código 56 é Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa e este segmento não é contabilizado nos dados da Educação Infantil; Dependência Administrativa (1-Federal, 2-Estadual, 3-Municipal, 4-Privada).

b) Dados/agregar- Como o censo educacional trabalha com o conceito de função docente, pois um mesmo professor pode lecionar em diferentes séries, em diferentes níveis ou modalidades de ensino em diferentes escolas, ele pode ser contabilizado mais de uma vez, se ele for o titular daquela turma.

Sendo assim, para atender ao propósito desta pesquisa interessa-nos apenas o indivíduo docente, ou seja, a unidade de análise foi o professor individualmente, pois a análise do perfil profissional desses professores foi feita na interface com sua formação, que independe do número de séries, níveis/modalidades ou escolas onde ela atua, uma vez que a sua condição de formação será única.

No entanto, para se chegar à unidade de análise professor, foi necessário vincular este, que é identificado no Banco de Dados pelo Código Docente, à primeira situação em cada uma das variáveis do banco o que foi feito por meio da função Agregar. Assim, ao final se obteve não mais a quantidade de funções docentes, mas de docentes individualmente falando. Vale salientar que um mesmo professor poderá ter mais de uma área de formação, mas para efeito desse estudo consideramos a primeira que foi declarada no preenchimento do Censo.

c) Analisar/estatísticas descritivas frequência - por meio desta função foi possível, antes de fazer o Agregar, verificar a frequência com que o docente se repete, ou seja, quantas funções docentes tínhamos.

d) Analisar/estatísticas descritivas/frequência/gráfico - por meio desta função foi possível construir gráficos para qualquer das variáveis que compõem o banco de dados, embora tenhamos optado por demonstrar os dados só por meio de tabelas .

e) Analisar/Estatística Descritiva/Tabela de Referência Cruzada - esta função. apresenta as frequências de duas variáveis simultaneamente, permitindo a construção de tabelas de dupla entrada úteis na verificação de associação entre as variáveis. Ou seja, este procedimento permite criar tabelas cruzadas e medir a associação entre duas ou mais variáveis.

Estas foram, portanto, as funções com as quais se trabalhou no banco de dados construído no SPSS. Entretanto, em função da grande diversidade de variáveis que os Microdados apresentam, para atender aos objetivos desse estudo entendemos que são necessárias apenas as seguintes variáveis: escolaridade, situação do curso, agências formadoras, dependência administrativa, tipo de contratação, etapas de ensino e formação específica (continuada). Assim, estas foram as variáveis que compuseram o banco de dados para cada uma das 18 GREs.

Utilizamos para este estudo a versão 20.0 do SPSS. A utilização desse *software* foi de suma importância para extração e tratamento dos dados para fins desta pesquisa, pois ele oferece uma série de vantagens já que foi concebido especialmente para satisfazer aos requisitos da análise estatística aplicada às Ciências Sociais.

Após definido o Banco de Dados final no SPSS o qual se constitui das variáveis acima mencionadas, o passo seguinte foi a produção de tabelas utilizando planilhas do *Excel* e gráficos envolvendo as variáveis que compõem o Banco de Dados para a partir de então analisá-los e interpretá-los, conforme apresentamos no capítulo a seguir.

5 TRATAMENTO DOS DADOS: conhecendo os professores de Educação Infantil do Piauí

Uma vez organizados os banco de dados por GREs, o passo seguinte foi proceder a análise desses dados à luz do referencial teórico que fundamenta esse estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2002), antes da análise e interpretação, os dados devem passar por três etapas:

a) Seleção: nela o pesquisador faz uma verificação crítica dos dados coletados com vistas a detectar erros, informações confusas, distorcidas ou incompletas.

b) Codificação: nessa etapa os dados são transformados em símbolos (números ou letras passíveis de contagem e tabulação) e categorizados, ou seja, separados em classes.

c) Tabulação: os dados são dispostos em tabelas ou gráficos, facilitando a verificação das relações entre eles.

Após esses procedimentos, o pesquisador passará a analisar os resultados estabelecendo relações entre os dados coletados e as questões orientadoras da pesquisa. Para tanto, far-se-á necessário um trabalho estatístico, cuja função primeira é fornecer métodos para organizar, resumir e comunicar dados para em seguida permitir a realização das análises da população com base nas variáveis que foram utilizadas.

Dessa forma, os dados foram analisados a partir do uso do *software* SPSS tomando como referência as seguintes funções:

a) Frequência - Análises descritivas baseadas na distribuição de frequências são usadas para variáveis categóricas. Neste caso conseguimos saber a participação numérica e percentual de cada categoria no total de casos analisados por variável.

Após escolher o formato de construção da tabela, podemos também escolher uma forma gráfica para os resultados, podendo ser um gráfico de barras, um gráfico de setores ou um histograma. Poderemos ainda selecionar se os valores que aparecerão no gráfico serão os valores absolutos de casos das categorias (frequências) ou os percentuais destes valores em relação ao número total de casos (percentagens). Por fim, no caso de trabalharmos com o histograma, poderemos selecionar se queremos que apareça a curva da normalidade do gráfico (MARTINEZ; FERREIRA, 2007)

Em síntese, a frequência é a quantidade de vezes que determinado elemento ou categoria aparece na população ou amostra analisada.

b) Análise de correlação/associação entre variáveis (referência cruzada) - Um passo inicial para as análises de correlação/associação é a construção de tabelas de contingência,

que tem o formato de (x) linhas por (y) colunas. O número de linhas e colunas é resultado do número de categorias das variáveis trabalhadas. Em geral, não se recomenda trabalhar com um número exagerado de linhas ou colunas, pois isso dificulta a análise da tabela (MARTINEZ; FERREIRA, 2007).

O campo *Row* é preenchido com a variável a ser colocada na linha da tabela. O SPSS tem como padrão colocar sempre a variável independente neste campo, que neste caso é a escolaridade do professor que indica sua formação.

O campo *Column* é preenchido com a variável a ser colocada na coluna da tabela. O SPSS tem como padrão colocar sempre a variável dependente neste campo, que neste caso são: situação do curso, agências formadoras, dependência administrativa, tipo de contratação, etapas de ensino e formação específica (continuada). Havendo a necessidade de sabermos qual o grau de correlação entre variáveis de uma referência cruzada podemos a partir da opção “estatística”, verificar se a correlação é baixa ou inexistente, se é de uma alta correlação ou correlação perfeita.

c) Criador de gráfico - com ele transpomos para o formato gráfico a apresentação das informações, podendo estes ser na forma de barras, setores e histogramas, dentre outros.

Estes são, portanto, os procedimentos que foram utilizados na apuração dos dados estatísticos com base no Censo Escolar da Educação Básica (2013) esperando que ao final das análises dos mesmos possamos ter respondido às questões e objetivos que nortearam esta pesquisa.

Na seção a seguir, apresentamos a análise dos dados levantados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa, os quais foram organizados em tabelas a partir de eixos categoriais, conforme são apresentadas a seguir. O primeiro eixo trata da formação que atende às exigências da lei; o segundo eixo da formação que está em desacordo com os preceitos legais e o terceiro eixo que mostra quem são as agências formadoras do professores que atuam na Educação Infantil.

Ao se fazer essa divisão, partimos do princípio de que é preciso, usando aqui uma linguagem comum, “separar o joio do trigo”, uma vez que a forma genérica como visualizamos as informações que circulam nos diversos meios e publicações oficiais não nos permite ver as nuances que estão veladas nos dados trazidos por tais informações. Por exemplo: quando divulga-se que mais da metade dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí já possuem formação adequada, alguma vez paramos para nos perguntar de que formação adequada estamos falando? É atender, pelo menos, à exigência mínima da lei? É ter curso superior? Se sim, pode ser qualquer curso? Que competências

devem possuir um professor com formação adequada? Esses professores têm formação continuada? Quem forma os professores que atuam na Educação Infantil?

Desse modo, passamos a seguir a analisar o que dizem os dados acerca da formação que atende às exigências legais.

5.1 Primeiro eixo categorial: Formação que atende às exigências da lei – nível médio e superior

Considerando as diversas realidades no campo educacional brasileiro e piauiense, certamente são muitos os desafios que encontramos para assegurar uma formação que dê ao professor as competências e as habilidades necessárias ao bom desempenho de sua função. Assim, elevar o patamar de qualidade da atuação desse profissional implica em atuar em diferentes frentes, pois se de um lado temos uma enorme demanda por formação em nível superior, por outro temos ainda aqueles que nem sequer, chegaram à formação mínima exigida, uma vez que têm apenas o Ensino Fundamental que, em alguns casos, ainda é incompleto. Acrescentemos a isso as situações extremas mostradas, por um lado, pelos casos em que a oferta é maior que a procura, ou seja, há mais profissionais formados que a oferta de vagas nas áreas de sua formação, e, por outro lado, em decorrência da ausência de profissionais habilitados, muitas vezes as pessoas acabam assumindo funções para as quais não têm a formação devida.

No entanto, como bem recomenda os Referenciais para a Formação de Professores, de 2002, “a desigualdade regional não pode servir à manutenção do *status quo*. É preciso não confundir diferença cultural (a ser valorizada) com desigualdade socioeconômica e de acesso aos patamares necessários a uma boa formação (a ser superada)” (BRASIL, 2002, p. 17). Uma das possíveis alternativas para superar essas desigualdades é fazer valer na prática os preceitos do regime de colaboração vivenciado de forma muito tímida no cotidiano das políticas educacionais. Além disso, há também os interesses político-partidários que na maioria das vezes são colocados à frente dos interesses da sociedade impedindo que ações mais efetivas sejam desenvolvidas no sentido de superar as deficiências dos processos formativos dos professores.

Isso implica na construção de realidades distintas marcadas pelos imensos contrastes que vão desde a dificuldade de acesso à educação superior à débil operacionalização das políticas de formação docente, resultando assim, na falta de solução para problemas crônicos da educação brasileira como a qualificação dos professores, problema esse que nos

acompanha desde os tempos mais remotos. Daí porque ainda convivemos em pleno século XXI com a aceitação de cursos de nível médio na modalidade Normal Magistério, cujas origens remontam à primeira metade do século XIX, como exigência mínima. Portanto, passados dois séculos, ainda temos essa dívida social com o povo brasileiro.

E, para que se tenha uma visão de como este nível de formação se apresenta no cenário local, passamos a seguir a apresentar o que mostram os dados acerca do professorado atuando, em 2013, em escolas de Educação Infantil do nosso estado com formação que atende ao exigido pela LDB/96, a começar pelo Curso Normal como formação mínima.

5.1.1 A exigência mínima: Ensino Médio Normal Magistério

Ao contrário do que muitas pessoas imaginam e, conforme já mostrado neste estudo, o curso Normal Magistério não está extinto no Brasil. É verdade que desde que a LDB/96 foi aprovada, eles perderam espaço e prestígio para a formação de nível superior. Mas, como se sabe, a própria LDB ao mesmo tempo em que preconiza, no artigo 62, que para atuar na Educação Básica o docente deve ter formação de nível superior, admite a formação de nível médio como suficiente para se atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O fato é que 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. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que a entrada tardia do ensino superior no Piauí e a forma seleta como este se materializou, fez da Escola Normal lugar privilegiado de formação de professores.

Na Tabela a seguir visualizamos a formação em nível médio na modalidade Normal Magistério, portanto, o quantitativo de professores atuando na Educação Infantil atendendo a exigência mínima posta pela LDB atual. Os cálculos foram feitos com base no total geral de docentes por GRE. Para efeito de organização dos dados, eles foram ordenados do menor para o maior, tomando por base os percentuais da coluna Normal Magistério e Normal Magistério Indígena²⁸.

²⁸ Curso destinado a professores que atuam ou atuarão em áreas indígenas.

Tabela 3 - Professores com Ensino Médio Normal Magistério, por GRE, atuando na Educação Infantil em 2013

GRE	NORMAL MAGISTÉRIO E ESPECÍFICO INDIGENA		TOTAL DOCENTES POR GRE
	Docentes	%	Docentes
4ª GRE – Teresina	146	8,1	1801
16ª GRE – Fronteiras	58	20,4	285
9ª GRE – Picos	103	21,1	489
1ª GRE - Parnaíba	122	23,4	522
8ª GRE – Oeiras	70	25,9	270
3ª GRE – Piripiri	144	30,8	468
5ª GRE - Campo Maior	129	33,3	387
7ª GRE – Valença	79	33,4	237
11ª GRE – Uruçuí	51	34,2	149
10ª GRE – Floriano	137	34,5	397
12ª GRE - São João do Piauí	91	35,0	260
6ª GRE – Regeneração	113	35,3	320
17ª GRE – Paulistana	54	35,5	152
13ª GRE - São Raído Nonato	94	35,7	263
15ª GRE – Corrente	126	39,0	323
14ª GRE - Bom Jesus	89	42,2	211
18ª GRE - Grande Teresina	360	45,5	791
2ª GRE – Barras	438	52,6	833
TOTAL	2404	29,5	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que a média geral de professores com formação em nível médio na modalidade Normal Magistério, atuando em 2013, é 29,5%. Ou seja, quase um terço dos professores em exercício na Educação Infantil, nesse ano, possuía a formação mínima exigida pela lei. No entanto, quando observamos o desempenho individual de cada GRE é visível que em somente cinco GREs registra-se uma média de professores com essa formação abaixo da média geral do estado. São elas: 4ª GRE (8,1%), 16ª GRE (20,4%), 9ª GRE (21,1%), 1ª GRE (23,4%) e 8ª GRE (25,9%). Ou seja, nessas GREs, há predominância de professores com curso superior.

Destacamos no *ranking* das GREs, em referência, o caso da 4ª GRE – Teresina - onde se registra um baixo percentual de professores com o Ensino Médio Normal Magistério, uma vez que apenas 8,1% do total de docentes dessa GRE possuem esse grau de formação. Uma das razões que podem explicar esse aspecto positivo nessa GRE seria, por exemplo, o fato de ela compreender apenas a cidade de Teresina que é sede das duas maiores IES públicas que ofertam, além de outras, a Licenciatura em Pedagogia, o que facilita o acesso aos cursos de graduação oferecidos. Além do mais, não podemos deixar de mencionar o papel da gestão municipal, que é quem legalmente responde pela Educação Infantil, como agente

indutor na captação de professores para ampliar sua qualificação e assim possibilitar a melhoria dos indicadores de qualidade da educação oferecida pelo município elevando-os a patamares mais altos, uma vez que a formação tem uma relação direta com os resultados.

A busca por qualificação na GRE em referência pode ser explicada também pela questão do salário e da carreira docente, que ganharam mais visibilidade a partir da década de 1990, no bojo das reformas educacionais implementadas nessa época. Nesse sentido é que Gatti e Barreto (2009, p. 248) postulam que

A existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho.

As responsabilidades definidas para os municípios pela CF/1988 e pela LDB de 1996, indicam o papel central que os dirigentes municipais de educação passaram a ter na gestão das políticas públicas educacionais em nível local e a enorme responsabilidade que receberam no sentido de prover uma educação de qualidade a cada aluno de sua rede.

Nesse sentido, Souza e Faria (2004, p. 930) afirmam que a Carta Magna de 1988 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos “autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo”.

Esse processo ficou mais conhecido como descentralização que, de acordo com Azevedo (2002, p. 54), passou a ser “difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos”, passando a ser considerada como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pois se acreditava nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes.

Em outro extremo da Tabela 3 estão as 13 GREs cuja média de professores com formação em nível médio ficou acima da média geral do estado. São elas: 3ª GRE (30,8%), 5ª GRE (33,3%), 7ª GRE (33,4%), 11ª GRE (34,2%), 10ª GRE (34,5%), 12ª GRE (35,0%), 6ª GRE (35,3%), 17ª GRE (35,5%), 13ª GRE (35,7%), 15ª GRE (39,0%), 14ª GRE (42,2%), 18ª

GRE (45,5%) e 2ª GRE (52,6%). Notamos que há certo equilíbrio de percentuais dos professores que possuem escolaridade em nível médio com o curso Normal Magistério, pois das 13 GREs aqui relacionadas no *ranking* das que possuem média superior à média geral do estado em pelo menos dez delas, o percentual de professores com este grau de formação apresenta-se na casa dos 30,0%. Chama-nos a atenção ainda o fato de termos na 2ª GRE (Barras) o maior percentual de professores com essa formação, totalizando 52,6%. Ou seja, mais da metade dos professores da referida GRE ainda não conseguiram ascender na sua formação.

Destacamos ainda, com base na Tabela em análise, a presença de duas gerências - 14ª GRE/Bom Jesus e 18ª GRE/Grande Teresina - com percentuais entre 40,0% e 45,0% de professores com esse grau de ensino. Destacamos o fato de os municípios polos dessas GREs serem bem servidos de instituições de educação superior pública, com as quais as prefeituras dos municípios que compõem as referidas gerências poderiam firmar convênios com essas IES com vistas a oportunizar a formação em nível superior desses professores e mesmo assim ainda apresentarem altos percentuais de professores com nível médio Normal Magistério.

Nesse sentido, quando cruzamos essas informações com as Tabelas 22, 23, 24, 25 e 26 que registram os dados do Parfor de 2010 a 2014, no que tange especificamente ao curso de Pedagogia, podemos constatar que no primeiro ano de implantação desse programa não houve adesão do município polo da 2ª GRE, no caso Barras, justamente onde poderia haver grande demanda por formação em Pedagogia. Essa demanda por formação nessa área pode ser confirmada quando se observa que no período de 2011 a 2014 registrou-se a disponibilização de 230 vagas para o curso de Pedagogia, para uma solicitação de 209 vagas, o que revela que a oferta de vagas, no que se refere a este curso, foi maior do que a procura, o que explica o fato de essa GRE ainda hoje apresentar números tão elevados de professores com o nível médio Normal Magistério. Acrescentamos aqui o fato de que boa parte das vagas solicitadas não são validadas pelo órgão competente e isso amplia a necessidade de formação. Como a primeira turma dessa GRE ingressou no Parfor no primeiro semestre de 2011, ela já deve ter finalizado o curso.

Como são os cursos de Pedagogia que formam os professores para atuarem na Educação Infantil, os dados apresentados na Tabela 3 mostram que há ainda demandas para a qualificação em nível superior dos professores em exercício nesse nível de ensino especificamente para este curso. Ou seja, ainda há espaço para o Parfor atuar como espaço de formação dos professores.

Mas, além do Parfor como integrante das políticas de formação, convém salientar a criação UAB, cujo objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação na modalidade EaD. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 95), a “EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior”. Possuindo polo em grande parte das cidades que compõem as 13 GREs citadas, a UAB constitui outra possibilidade de formação dos professores.

Salientamos, contudo, que na prática muitas prefeituras encontram dificuldades em arcar com esse ônus, uma vez que a capacidade financeira dos municípios, via de regra, é muito limitada, em decorrência de diversos fatores, por exemplo, a questão de arrecadação fiscal e do aumento de encargos. Ou seja, os municípios encontram dificuldades para gerarem receitas, ficando eles, na maioria dos casos, dependentes dos repasses advindos de outras esferas governamentais. Em resumo, “a implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos Estados e Municípios” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 931). Portanto, as relações intragovernamentais do Estado federativo transformaram o processo de municipalização apenas em sinônimo de prefeiturização, reduzindo tais relações à mera transferência de atribuições somente no plano da administração, acrescentam esses autores.

Contudo, as limitações a que estão sujeitos os municípios poderiam ser minimizadas se o Regime de Colaboração se efetivasse na prática como postulado pela CF/1988, pois ele tem se materializado na direção contrária aos preceitos constitucionais que apontam para decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais entre si e autônomos. Portanto, a descentralização faz-se com espírito de colaboração e isso se torna mais difícil em se tratando de um país cuja tradição política é a da competição, da medição de forças, como é o caso do Brasil, que fez da descentralização um mecanismo de diminuição dos gastos sociais do Estado.

Uma alternativa de implantação e fortalecimento do Regime de Colaboração entre entes federados, principalmente na esfera intermunicipal, ocorreu com o surgimento dos ADEs. Os ADEs, segundo Ramos (2012, p. 67)

Significam trabalhar em rede de forma que municípios com proximidade geográfica e características sociais semelhantes troquem experiências e solucionem em conjunto dificuldades na área da Educação, trabalhando de forma articulada com os estados e a União, e promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica.

Na prática, esses arranjos funcionam por meio de parcerias, de consórcios ou outros congêneres que põem em evidência a relação público-privado, assunto ainda cercado de muitas polêmicas.

O fato é que passados quatro anos de execução da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, representada pelo seu maior expoente que é o Parfor, seu alcance no que tange à formação em Pedagogia ainda é lento. Se considerarmos, por exemplo, que em 2010, quando entrou em vigência esse programa, tínhamos 4.300 professores atuando na Educação Infantil com curso Normal Magistério e Ensino Médio não magistério, portanto, pretensos candidatos a serem atendidos pelo Parfor e, em 2013, conforme Tabela 19, o número de professores com curso de Pedagogia em andamento era 1.050, isso significaria dizer que nesses quatro anos de execução do programa (2010 a 2013), se todos esses 1.050 professores estivessem vinculados ao Parfor, ele só teria atendido 24,4% da demanda por formação em Pedagogia. No entanto, desse total, somente 339 estão cursando em instituições públicas, o que reforça o argumento do pouco alcance do programa na formação em Pedagogia.

Outra possível explicação para a existência de um expressivo número de professores atuando na Educação Infantil com o Ensino Médio Normal Magistério pode ser encontrada na própria atratividade da carreira docente que por si só carrega diversos fatores que a influenciam. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob a coordenação da pesquisadora Bernadete Gatti, em 2009, intitulado “Atratividade na carreira docente no Brasil”, realizado com estudantes concluintes do Ensino Médio com o objetivo de investigar a percepção dos jovens sobre “ser professor” e os aspectos que destacam para justificar a atração ou não da carreira docente, apontam como um dos fatores para a pouca atratividade, o baixo estatuto da profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica. Em outras palavras, isso significa dizer que para essas pessoas elevar o grau de formação em nada acrescenta ao seu *status* pessoal/profissional, pois seja como graduado ou não graduado em cursos superiores, sua condição social não é alterada em função disso (GATTI et al, 2009).

Julgamos importante mencionar como outra possível explicação para isso o papel assumido pelo Forprof/PI, visto que os fóruns de formação são os agentes indutores da política de formação e como se pode perceber em gráfico mostrado anteriormente, o Piauí não figura entre os Estados cujo fórum esteja consolidado, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento do já fragilizado regime de colaboração, pois como afirma Brzezinski (2014, p. 1.253),

Os fóruns em desenvolvimento têm dificuldades para se reunirem sistematicamente, para cumprir o pacto federativo e, muitas vezes, não conseguem validar matrículas em tempo hábil na Plataforma Paulo Freire. Os fóruns em fase embrionária, embora instalados, não convocam os sujeitos sociais coletivos para reuniões, interrompem o diálogo entre a sociedade política e os representantes da sociedade civil, penalizando os professores que aspiram ao ingresso em um curso de licenciatura ou de formação pedagógica.

Mas, independentemente das razões aqui elencadas o fato é que, do ponto de vista da legalidade, os professores em exercício hoje na Educação Infantil possuindo apenas o Ensino Médio Normal Magistério, não estão atuando de modo ilegítimo uma vez que eles atendem à exigência mínima postulada pela LDB 9394/96, no seu artigo 62, que admite esse tipo de formação para atuar neste nível de ensino.

E, embora os dados estatísticos analisados não apontem indícios sobre a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação, é preciso problematizar que quando se coloca em pauta a prática pedagógica de professores que possuem formação que atenda apenas às exigências mínimas da lei, muitas questões podem ser suscitadas quanto ao seu fazer docente. Não se trata aqui de não reconhecer a importância da Escola Normal como a primeira instituição especificamente escolar de preparação docente no Brasil, cujo surgimento remonta a meados do século XIX. Essa instituição historicamente sempre gozou de um respeito e reconhecimento dada a importância social que ela sempre ocupou no cenário educacional brasileiro, mesmo tendo passado por muitos reveses que resultou em sucessivos movimentos de abertura e fechamentos de escolas pelas diversas regiões do Brasil.

Mas, guardadas as contribuições dessa instituição para a formação do professorado brasileiro, o fato é que ela serviu até o momento em que a escola não se tinha disseminado como instituição para a formação da população em geral. Ou seja, a escola era espaço para ser frequentada por uma parcela seleta da sociedade. Portanto, um local onde os conflitos oriundos das mazelas sociais ainda não povoavam esse território e as mudanças se davam lentamente. No entanto, a massificação do ensino e, junto com ela, as transformações ocorridas com o advento da globalização, impuseram à escola e, por conseguinte, ao professor novos modos de lidar com a relação entre ensino e aprendizagem.

Assim, essa nova configuração assumida pela escola impôs ao professor a necessidade de rever suas posturas e redimensionar suas práticas. Nesse sentido, Franco (2008) postula que o professor de hoje deverá ser um investigador educacional por excelência, pressupondo para isso o caráter dialético e histórico dessas práticas. Isso implica em dizer que

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticas. Esse conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica. (FRANCO, 2008, p. 131).

Portanto, temos a crença que uma formação pautada apenas nos níveis mínimos de exigência para o exercício da docência na Educação Infantil, não dá ao professor o amadurecimento teórico e intelectual que ele precisa para realizar uma prática melhor refletida, fundamentada nos saberes pedagógicos, que muito dificilmente serão contemplados numa formação apenas em nível médio.

Mas, a formação de professores, em qualquer nível, constitui variável que pode ser analisada a partir da relação com diversas outras como, por exemplo, o tipo de contratação dos professores. Desse modo, interessou-nos verificar que relações contratuais são estabelecidas entre os sistemas de ensino e os professores que os constituem. Os cálculos foram feitos com base no subtotal de docentes com a formação descrita na Tabela abaixo. Vejamos o que dizem os dados.

Tabela 4 - Professores com Ensino Médio Normal Magistério, Normal Magistério Específico Indígena e Não Magistério, por GRE, atuando em 2013 e tipo de contratação

ENSINO MÉDIO (NORMAL, NORMAL INDÍGENA E NÃO MAGISTÉRIO) X TIPO DE CONTRATAÇÃO													
GRE	NÃO INFOR.		CONCURSADO		TEMPORÁRIO		TERCEIRIZADO		CLT		SUBTOTAL		TOTAL POR GRE
	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE – Parnaíba	30	14,6	112	54,4	63	30,6	0	0	1	0,5	206	39,5	522
2ª GRE – Barras	46	8,4	290	52,8	210	38,3	0	0	3	0,5	549	65,9	833
3ª GRE – Piripiri	39	19,3	125	61,9	32	15,8	0	0	6	3,0	202	43,2	468
4ª GRE – Teresina	187	92,1	15	7,4	1	0,5	0	0	0	0,0	203	11,3	1.801
5ª GRE - Campo Maior	18	11,4	103	65,2	36	22,8	0	0	1	0,6	158	40,8	387
6ª GRE – Regeneração	24	17,6	80	58,8	21	15,4	1	0,7	10	7,4	136	42,5	320
7ª GRE – Valença	15	13,4	72	64,3	24	21,4	0	0	1	0,9	112	47,3	237
8ª GRE – Oeiras	8	7,2	56	50,5	47	42,3	0	0	0	0,0	111	41,1	270
9ª GRE – Picos	19	14,8	63	49,2	44	34,4	0	0	2	1,6	128	26,2	489
10ª GRE – Floriano	30	17,2	99	56,9	45	25,9	0	0	0	0,0	174	43,8	397
11ª GRE – Uruçuí	13	15,3	25	29,4	47	55,3	0	0	0	0,0	85	57,0	149
12ª GRE - São João do Piauí	14	13,0	72	66,7	22	20,4	0	0	0	0,0	108	41,5	260
13ª GRE - São Raimundo Nonato	23	18,5	74	59,7	27	21,8	0	0	0	0,0	124	47,1	263
14ª GRE - Bom Jesus	9	7,2	81	64,8	35	28,0	0	0	0	0,0	125	59,2	211
15ª GRE – Corrente	9	5,4	128	77,1	29	17,5	0	0	0	0,0	166	51,4	323
16ª GRE – Fronteiras	7	9,7	37	51,4	28	38,9	0	0	0	0,0	72	25,3	285
17ª GRE – Paulistana	4	6,7	43	71,7	13	21,7	0	0	0	0,0	60	39,5	152
18ª GRE - Grande Teresina	38	8,9	203	47,8	171	40,2	2	0,5	11	2,6	425	53,7	791
TOTAL	533	17,0	1678	53,4	895	28,5	3	0,1	35	1,1	3144	38,5	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Ao estabelecermos relação entre essas duas variáveis (formação x tipo de contratação), verificamos como exposto na Tabela 4 que dos 3.144 professores com formação em nível médio (pedagógico e não pedagógico), 1.678, ou seja, 53,4% são efetivos/concursados; 895 (28,5%) são temporários; 3 (0,0%) são terceirizados; 35 (1,1%) são celetistas e 533 (17,0%) não souberam informar, o que presumimos tratar-se de pessoas sem carteira assinada.

Uma das possíveis razões que podem explicar essa demanda significativa de professores por formação em nível superior pode estar relacionada com o regime de contratação desses professores, pois como se pode observar ele é variado, ficando a segunda maior parcela para os professores contratados sob forma de temporários. A contratação desse tipo de professor tem sido a alternativa encontrada por muitos sistemas de ensino para suprirem a carência de professores para áreas específicas, que em muitos casos pode está relacionada ao absenteísmo docente, ou seja, a ausência do professor seja por problemas de saúde, gozo de licença ou outros tipos de afastamento temporário ou não.

Como se sabe, o ingresso na carreira docente nas redes públicas, por lei, deve ser feito por meio de concurso público composto, geralmente, de provas e títulos. No entanto, em se tratando da Educação Infantil, no nosso estado, a prática de realização de concurso público para suprimimento de vagas nesse nível de ensino é um fato relativamente novo se considerarmos que só a partir da vigência do FUNDEB, instituído em 2007, foi que a creche e a pré-escola passaram a ganhar maior visibilidade. Além disso, foi a partir da implantação do PDE, em abril de 2007, que os municípios passaram a ter mais condições de ampliar sua rede de atendimento ou implementar aonde não existia ainda, através de programas como o Proinfância. Essa expansão das redes desencadeou na necessidade de contratação de mão de obra, nem sempre qualificada.

Mas, apesar disso a opção feita pela maioria dos gestores municipal tem sido pela contratação temporária de professores pelos custos reduzidos que esse tipo de contratação traz ao implicar menos nas receitas das prefeituras, pois, na maioria das vezes, não se paga a esses professores o mesmo salário de um professor efetivo, nem direitos trabalhistas como terço de férias, 13º salário. Muitas vezes eles são alunos que ainda estão nos cursos de licenciaturas ou até mesmo de bacharelados.

No entanto, convém observar que sobre a contratação de professores temporários, o governo federal editou a Medida Provisória nº 525/2011, transformada na Lei Ordinária nº 12.425/11, que põe limites a esse tipo de contratação nas instituições federais, mas que acabou se estendendo para os demais entes federativos. A proposta é que os temporários não

excedam a 20% dos professores efetivos, podendo os entes federados sofrer sanções caso isso ocorra. Mas, como se pode verificar na Tabela 4, a realidade concreta está longe de seguir o que diz os preceitos legais. Basta ver que das 18 GREs somente uma atende a esse requisito, além da situação extrema em que em uma das GREs verificamos que a quantidade de professores temporários é quase o dobro de professores efetivos.

Isso vem confirmar que esse tipo de contratação tem sido utilizado como uma alternativa viável para desonerar os cofres públicos. No entanto, ela traz implicações de diversas ordens, uma vez que

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão.

São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 159).

Desse modo, se há variações no regime de contratação de professores, não menos variada tem sido a maneira como os que não são efetivos são tratados em relação à sua atuação profissional, inclusive nas questões relacionadas à formação continuada, pois não há interesse por parte dos gestores em investir em alguém que está de passagem pela rede de ensino já que sua efetivação depende de aprovação em concurso público. Porém, essa estratificação não interfere só no processo de formação continuada desses docentes, mas também na construção de um projeto pedagógico comprometido com a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Somemos a isso o fato de que essa divisão interna afeta não só o trabalho docente, mas, também as concepções dos professores sobre o trabalho que realizam.

Na grande maioria das vezes, os professores que se encontram hoje nessa condição de temporários acabam por exercer rotinas apenas para fazer o “dever de casa”, sem tempo para refletir a própria prática se tornando um mero tarefeiro. Trata-se, na verdade, de um professor ignorado pelas políticas públicas e invisível para os sistemas já que não existe no estatuto do magistério, tampouco é considerado nos planos de carreiras. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 1140), afirma que

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego o magistério público.

Diante desse quadro indicativo de precarização do trabalho docente é pertinente questionar que incentivos teria um professor que atua nessas circunstâncias para buscar se qualificar? Sob que condições ele fará isso, se na maioria das vezes ele terá que arcar com o ônus de sua formação? Quem vai investir em alguém que ao mesmo tempo está dentro e fora do sistema? São questões que desafiam os professores, sobretudo, em um tempo em que as exigências do mundo do trabalho lhes impõem a necessidade de buscar o aprimoramento de seus conhecimentos e de sua prática pedagógica como condição de desenvolver uma prática social transformadora.

Embora a precarização docente não se restrinja à Educação Infantil, é fato que o processo histórico de constituição desse nível de ensino, de maneira muito mais acentuada que os demais, revela que seus profissionais foram denominados de muitas maneiras, com diferentes responsabilidades e nível de escolaridade e isso, sem dúvida, comprometeu a construção de uma identidade desse segmento educacional correlacionado com um conceito de profissional assumido pelo professor dessa etapa da escolarização. Nesse sentido, entendemos que a precarização do trabalho docente na primeira infância vai muito mais além do que aquilo que nos é muito visível, como as condições de trabalho, o salário, o reconhecimento social, etc.

Atinge também a identidade profissional na medida em que não se reconhece a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil como um dos aspectos primordiais a ser considerado na consolidação de uma identidade para o segmento. Essa definição perpassa, sobremaneira, pelo reconhecimento da especificidade desse segmento educacional que por sua vez implica na formação de professores habilitados para esse fim, tarefa que a partir de 2006 foi atribuída exclusivamente ao curso de Pedagogia. Portanto, a partir de então, somente o professor habilitado por este curso poderia assumir funções junto à primeira infância.

Feitas essas considerações em torno da Tabela 4, apresentamos na seção a seguir um panorama da formação em nível superior, em qualquer área, dos professores em exercício na Educação Infantil no Piauí no ano de 2013.

5.1.2 Curso superior em qualquer área - concluído e em andamento

A LDB 9.394/96 trouxe modificações substanciais para a Educação Infantil ao torná-la o primeiro nível da escolarização formal. Ao estabelecer a nova política de formação de professores para a Educação Básica, a LDB, embora admita a formação de nível médio como o mínimo necessário para o exercício da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, aponta a formação em nível superior como a desejável.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, que instituiu curso Normal Superior, foi atribuída a este curso a responsabilidade de formar o professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas mesmo assim ainda se continuou a assistir a admissão de professores com formação em diversas áreas, predominantemente oriundas de licenciaturas, mas também de bacharelados, fato que ainda hoje se repete.

Ao serem aprovadas as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, em 2006, é que ficou definido que esta formação ficaria à cargo desse curso. No entanto, passados quase dez anos de sua aprovação, há ainda uma presença significativa de outras áreas de formação atuando na Educação Infantil.

Na Tabela a seguir, cujos cálculos foram feitos com base no total geral de docentes por GRE, apresentamos a distribuição de professores com curso superior em qualquer área, completo, nas 18ª GREs. Para efeito de organização dos dados, eles foram ordenados do menor para o maior, tomando por base os dados contidos na coluna Total Superior Completo.

Tabela 5 - Professores com curso superior em qualquer área - concluído -, por GRE, atuando na Educação Infantil, em 2013

CURSO SUPERIOR EM QUALQUER ÁREA			
GRE	TOTAL SUPERIOR CONCLUÍDO		TOTAL GERAL POR GRE
	Docentes	%	
2ª GRE – Barras	217	26,1	833
18ª GRE - Grande Teresina	253	32,0	791
14ª GRE - Bom Jesus	76	36,0	211
12ª GRE - São João do Piauí	98	37,7	260
11ª GRE – Uruçuí	59	39,6	149
7ª GRE – Valença	100	42,2	237
15ª GRE – Corrente	137	42,4	323
10ª GRE – Floriano	174	43,8	397
13ª GRE - São Raimundo Nonato	123	46,8	263
3ª GRE – Piripiri	223	47,6	468
4ª GRE – Teresina	890	49,4	1801
8ª GRE – Oeiras	136	50,4	270
6ª GRE – Regeneração	164	51,3	320

1ª GRE – Parnaíba	270	51,7	522
5ª GRE - Campo Maior	202	52,2	387
17ª GRE – Paulistana	82	53,9	152
16ª GRE – Fronteiras	167	58,6	285
9ª GRE – Picos	287	58,7	489
TOTAL	3658	44,8	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando a Tabela acima podemos visualizar que dos 8.158 professores atuando em 2013 na Educação Infantil piauiense, menos da metade possui curso superior completo, considerando que a média geral é 44,8%. Das 18 gerências, encontramos em oito delas média inferior à média geral. São elas: 2ª GRE (26,1%), 18ª GRE (32,0%), 14ª GRE (36,0%), 12ª GRE (37,7%), 11ª GRE (39,6%), 7ª GRE (42,2), 15ª GRE (42,4%) e 10ª GRE (43,8%).

Constatamos que o menor percentual de professores com curso superior concluído está na 2ª GRE (Barras). Essa posição menos confortável ocupada pela 2ª GRE, cujo município polo possui Núcleo da UESPI, além da proximidade com cidades de outras regionais como é o caso de Campo Maior, por exemplo, que também conta com a presença de IES estadual, já foi demonstrada quando da análise da Tabela 3 que traz dados do ensino Médio Normal Magistério.

No *ranking* das GREs cuja média é superior à média geral estão 13ª GRE (46,8%), 3ª GRE (47,6%), 4ª GRE (49,4%), 8ª GRE (50,4%), 6ª GRE (51,3%), 1ª GRE (51,7%), 5ª GRE (52,2%), 17ª GRE (53,9%), 16ª GRE (58,6%) e 9ª GRE (58,7%).

Apesar de se perceber pela Tabela em referência a predominância de GREs cujos percentuais de professores com curso superior concluído superarem a média geral (44,8%), podemos dizer que essa distribuição não é homogênea uma vez que apresenta grandes variações, que indo de um extremo ao outro, oscilam entre 26,1% a 58,7%. Portanto, trata-se de uma distribuição desigual que gera também efeitos desiguais nos resultados educacionais onde esses professores atuam. Assim, no ritmo em que as políticas de formação vêm acontecendo no cenário piauiense, as aspirações trazidas pela LDB 9.394/96 que se materializam também em outros instrumentos legais como o PNE 2014-2024, ainda estão longe de serem alcançadas.

Esses dados revelam uma preocupação: se a Educação Infantil é atualmente pensada como espaço importante para a construção de uma educação de qualidade e que necessita de profissionais que compreendam as especificidades desse nível de ensino, a ausência de profissionais com qualificação em nível superior pode representar uma ameaça ao alcance de padrões de qualidade. No entanto, essa qualidade não será alcançada com investimentos

somente na formação de professores, mas também em outras dimensões que perpassam o universo da escola, embora saibamos que ela tem um peso significativo.

Mas, ainda que seja a formação a mola mestra de uma boa escola, é preciso que se tenha a clareza que não é qualquer curso que, pelo simples fato de ser superior, garantirá a melhoria da prática pedagógica do professor. Nesse sentido, concordamos com Monlevade (2008, p. 139) quando diz que a “formação inicial em nível superior, embora recomendada pela lei e almejada pela sociedade e pelos educadores, ou se dá de forma medíocre em cursos de pedagogia, majoritariamente privados, ou se oferece com excelência em algumas instituições, na maioria públicas, mas com grande desperdício de esforços”.

Isso é um dado preocupante se considerarmos que as instituições privadas respondem por uma fatia significativa da oferta de cursos de formação de professores em alguns estados brasileiros, pois como afirma Monlevade (2008, p. 140),

Por mais que proclamem o contrário, elas existem em função do lucro de seus donos. E a busca do lucro é atroz: leva a turmas mais numerosas, a professores mais mal pagos (mestres e graduados, em lugar de doutores), a currículos mais atrativos (cursos de menor duração, uso indiscriminado de tecnologias virtuais), a ingresso de alunos sem condição intelectual (mas com condição financeira).

Este, de fato, é o cenário que prevalece no cotidiano das instituições privadas que formam professores para atuar na Educação Básica. A educação transformou-se em mercadoria, de tal forma, que hoje encontramos em qualquer local ou espaços instituições que se dizem IES, ofertando cursos, na maioria licenciaturas, a preços bastante atrativos. E ainda assim, quando não podem pagar, os alunos contam com programas de financiamento como o Fies e outros firmados por meio de parceiras entre as agências e as IES.

A escolha sobre cursos de licenciaturas ocorre por outras diversas formas. A esse respeito Gatti, Nunes e Almeida (2009, p. 12) corroboram ao dizer que,

A opção de se tornar professor também sofre forte influência de fatores externos, que acabam ajustando a escolha profissional à realidade. Conscientes das dificuldades que enfrentarão para passar num curso superior, adolescentes de baixa renda escolhem carreiras mais próximas de suas possibilidades, levando em conta o baixo custo da mensalidade, a facilidade de ser admitido e a rápida obtenção de um emprego.

Outro aspecto que julgamos importante considerar diz respeito ao fato de que nesse total de professores com curso superior completo estão incluídas todas as áreas de formação. Portanto, em meio a esse quantitativo estão cursos, que mesmo sendo da educação, não

respondem legalmente pela formação de professores para a Educação Infantil. Juntamos a esses cursos os de áreas não afins e os bacharelados.

Observamos ainda, que dos três maiores percentuais no *ranking* das GREs que superaram a média geral, ou seja, 17ª GRE (53,9%), 16ª GRE (58,6%) e 9ª GRE (58,7%), que correspondem, respectivamente, à Paulistana, Fronteiras e Picos, chama-nos a atenção o fato de entre essas três GREs figurar a 16ª GRE que tem como município polo Fronteiras por tratar-se de uma região fronteira e geograficamente mais afastada dos maiores polos educacionais do nosso Estado. Creditamos esse percentual ao fato de Fronteiras sediar um Núcleo da UESPI que opera em três frentes: através do Regime Regular, do Parfor e da UAB, embora esta última não oferecesse até o momento desse estudo o curso de Pedagogia.

Como há uma grande participação de professores com curso superior em andamento no cômputo geral dos que atuam na Educação Infantil, apresentamos na Tabela a seguir os dados relativos a esse perfil, cujos cálculos e ordenação dos dados foram feitos seguindo a mesma lógica da Tabela anterior.

Tabela 6 - Professores com curso superior em qualquer área - em andamento -, por GRE, atuando na Educação Infantil, em 2013

CURSO SUPERIOR EM QUALQUER ÁREA			
GRE	TOTAL SUPERIOR EM ANDAMENTO		TOTAL GERAL POR GRE
	Docentes	%	
14ª GRE - Bom Jesus	3	1,4	211
11ª GRE - Uruçuí	3	2,0	149
15ª GRE - Corrente	12	3,7	323
13ª GRE - São Raimundo Nonato	13	4,9	263
6ª GRE - Regeneração	17	5,3	320
5ª GRE - Campo Maior	23	5,9	387
17ª GRE - Paulistana	10	6,6	152
2ª GRE - Barras	58	7,0	833
1ª GRE - Parnaíba	38	7,3	522
8ª GRE - Oeiras	22	8,1	270
3ª GRE - Piripiri	41	8,8	468
7ª GRE - Valença	24	10,1	237
10ª GRE - Floriano	47	11,8	397
18ª GRE - Grande Teresina	95	12,0	791
9ª GRE - Picos	73	14,9	489
16ª GRE - Fronteiras	44	15,4	285
12ª GRE - São João do Piauí	54	20,8	260
4ª GRE - Teresina	666	37,0	1801
TOTAL	1243	15,2	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Os dados acima mostram que das 18 GREs, somente em três delas constatamos que a média de professores frequentando algum curso superior é maior do que a média geral que é

15,2%. São elas: 16ª GRE (15,4%); 12ª GRE (20,8%) e 4ª GRE (37,0%). Observamos que, dessas três GREs, a situação mais confortável é da 4ª GRE, o que pode ser explicado pelo fato de ela corresponder apenas à cidade de Teresina, que é bem servida de IES ofertando cursos de graduação em diversas áreas.

Mesmo isso não constando na Tabela 6, convém dizer que dos 1.243 professores que estão com curso superior em andamento, 465 o fazem em instituições públicas, sendo que desse total 338 professores estão cursando Pedagogia e 127 cursando cursos de outras áreas de formação. Embora não haja variável nos Microdados de 2013 que indiquem se esses alunos estão vinculados a algum programa de formação, o fato de a grande maioria - 778 professores - cursarem em instituições privadas já é um indicativo de que o Parfor não atinge nem a metade dos cursos em andamento.

Isso dá demonstração de que o regime de colaboração pouco tem se efetivado na prática para dar agilidade ao processo de organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Segundo Abrúcio (2010, p. 65), “o regime colaboração na educação básica exigiria fundamentalmente três coisas: a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios”.

Isso indica que a ideia defendida no Artigo 211 da CF/1988 que alia à descentralização de competências entre os entes federados à noção de competência comum não vem se confirmando, trazendo como consequência lacunas no acesso aos bens públicos como as políticas de formação, por exemplo.

Nas outras 15 GREs, o que se verifica é uma média percentual abaixo da média geral, conforme segue: 14ª GRE (1,4%), 11ª GRE (2,0%), 15ª GRE (3,7%), 13ª GRE (4,9%), 6ª GRE (5,3%), 5ª GRE (5,9%), 17ª GRE (6,6%), 2ª GRE (7,0%), 1ª GRE (7,3%), 8ª GRE (8,1%), 3ª GRE (8,8%), 7ª GRE (10,1%), 10ª GRE (11,8%), 18ª GRE (12,0%) e 9ª GRE (14,9%). Dessas 15 gerências, observamos que em 11 delas o percentual fica abaixo dos 10,0%, sendo que o caso mais extremo é registrado na 14ª GRE que tem Bom Jesus como município polo. Isso chama-nos a atenção por se tratar de cidade bem servida de IES públicas, visto que a mesma conta com campus da UESPI e da UFPI, ambas atuando tanto na modalidade de ensino regular quanto na EaD.

Conforme assinalado, nas duas Tabelas (5 e 6) anteriormente analisadas, encontram-se dados que incluem cursos superiores em qualquer área, muito embora pelas orientações

legais somente professores com formação em Normal Superior ou Pedagogia poderiam assumir tal função.

No entanto, na prática, isso não vem se confirmando na medida em que se constata a presença significativa de profissionais de outras áreas de formação assumindo funções docentes na Educação Infantil, sendo a maioria oriunda de outras licenciaturas e uma parte dos bacharelados. A sequência de Tabelas apresentadas a seguir nos dá uma visão geral de como era significativa essa presença nesse segmento educacional no nosso estado, no ano de 2013. Elas apresentam o somatório total de professores englobando todas as áreas, por GRE (nas colunas), e o total geral por área de formação (nas linhas), no estado do Piauí, com um todo. E, em cada célula (cruzamento de linha e coluna), está a quantidade de professores, por área de formação, em cada GRE.

Acrescentamos que nessas Tabelas não são apresentados percentuais porque o objetivo aqui foi apenas o de quantificar o número de professores em cada área de formação. Acrescentamos ainda que as análises sobre elas são feitas após a apresentação sequenciada das mesmas. Vejamos, então, o que dizem os dados.

Tabela 7 - Professores com cursos de licenciatura em áreas diversas da educação, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTRAS LICENCIATURAS																			
ÁREA DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO																			
CURSO	DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	TO-TAL
Ciências Biológicas Lince.	6	7	3	2	1	3	3	6	10	4	1	2	11	4	9	10	4	8	94
Ciências Naturais	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	4	1	13
Ciências Sociais Lince.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação Artística Lince.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação Física Lince.	1	6	4	15	1	3	2	1	4	2	2	3	0	0	0	3	0	3	50
Educação Religiosa Lince.	4	0	5	1	1	0	0	1	2	0	0	0	3	0	0	0	0	2	19
Filosofia Lince.	0	0	4	9	0	0	0	3	0	2	0	0	1	0	1	1	0	0	21
Física Lince.	1	3	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9
Geografia Lince.	3	20	6	2	6	8	6	3	5	0	3	5	6	3	2	14	1	3	96
História Lince.	1	17	5	4	4	6	9	8	37	3	4	23	13	2	6	17	6	15	180
Informática Lince.	0	1	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Letras Ling. Estr. Lince.	4	3	6	11	1	1	0	0	5	0	1	4	2	0	1	1	0	4	44
Letras Ling. Port. e Estr. Lince.	10	13	4	13	12	21	0	15	11	6	2	5	9	2	6	8	4	23	164
Letras Ling. Port. Lince.	9	20	10	26	8	19	8	20	37	18	8	8	15	4	16	21	0	20	267
Lince. Edu. Profis. e Tecnol.	0	2	1	3	2	0	0	1	5	1	0	1	0	0	0	0	0	1	17
Lince. Interd. em Cien. Hum.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Lince. Inter. em Edu. do Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Matemática Lince.	2	3	1	3	1	4	5	4	12	1	1	1	8	1	1	3	1	6	58
Música Lince.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Outro Curso Superior Lince.	4	2	7	41	4	4	2	9	15	9	0	2	3	1	4	17	2	13	139
Química Lince.	0	2	2	1	3	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	3	1	1	19
Teatro Lince.	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
TOTAL	47	99	63	134	45	72	37	72	148	48	24	56	71	18	49	98	23	102	1206

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 8 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Humanidade e Artes, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTROS BACHARELADOS																			
ÁREA DE FORMAÇÃO: HUMANIDADES E ARTES																			
CURSO	DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																		TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	
Bach. Interdisc. em Artes	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Bach. Inter. em Cien. Hum.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Filosofia Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
História Bach.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Letras Ling. Estr. Bach.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Letras Lin. Port. e Estr. Bach.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	6
Letras Ling. Port. Bach.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Teologia Bach.	1	3	3	0	5	0	0	0	3	0	0	2	1	0	0	0	0	4	22
TOTAL	1	3	3	2	5	1	2	1	7	0	0	5	1	0	2	1	0	4	38

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 9 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTROS BACHARELADOS																			
ÁREA DE FORMAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITOS																			
CURSO	DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																		TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	
Administração Bach.	1	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
Ciências Contábeis Bach.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Direito Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
TOTAL	1	3	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	9

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 10 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Saúde e Bem Estar Social, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTROS BACHARELADOS																			
ÁREA DE FORMAÇÃO: SAÚDE E BEM ESTAR SOCIAL																			
CURSO	DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																		TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	
Educação Física Bach.	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Enfermagem Bach.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nutrição Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Serviço Social Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
TOTAL	0	1	0	3	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	8

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 11 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências, Matemática e Computação, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTROS BACHARELADOS																			
ÁREA DE FORMAÇÃO: CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO																			
CURSO	DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																		TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	
Ciências Biológicas Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	5
Ciências da Computação	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Matemática Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Químico Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	0	0	0	4	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	0	1	0	1	11

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 12 - Professores com cursos de bacharelado em área não definida, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

OUTROS BACHARELADOS																				
ÁREA DE FORMAÇÃO: NÃO DEFINIDA																				
CURSO			DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																	
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª
Outro Curso Superior Bach.			0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	3	1	1	0	0	0	0	10
TOTAL			0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	3	1	1	0	0	0	0	10

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Tabela 13 - Professores com cursos tecnológicos em áreas diversas, por GRE, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013

CURSOS TECNOLÓGICOS																				
ÁREA DE FORMAÇÃO: DIVERSAS																				
CURSO			DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS																	
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª
Outro Curso Superior- Tecnológico			0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Processos Escolares- Tecnológico			0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Gestão em Recursos Humanos- Tecnológico			0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL			0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

A sequência de Tabelas acima nos mostra a presença de 45 cursos superiores atuando na Educação Infantil em 2013, quando na verdade deveria haver apenas um que é justamente o curso de Pedagogia, que como já dito, é o que está habilitado a formar docentes para este nível de ensino, ou ainda, o curso Normal Superior, pois além de este permanecer ativo, muitos professores que o obtiveram não fizeram a adequação para o curso de Pedagogia. No entanto, nos Microdados analisados não existe variável para indicar o ano de ingresso do docente no magistério, dado esse necessário para se saber se esse ingresso se deu antes ou depois da Resolução CNE/CP nº 01/99 que instituiu o curso Normal Superior ou da aprovação das DCN do Curso de Pedagogia, em 2006, que designaram a tais cursos a responsabilidade pela formação de docentes para atuar na primeira infância.

Assim, diante da ausência dessa informação não há como dizer se, do ponto de vista da entrada desses professores no magistério, isso ocorreu em desacordo ou não com o que diz a legislação embora se saiba que, diante da necessidade de os municípios expandirem sua rede de ensino para receber as crianças da Educação Infantil, poderia haver uma possível escassez de professores com a habilitação exigida pela legislação, além do fato de que as iniciativas no que diz respeito à formação de professores para atuar em creches e pré-escolas não andaram no ritmo desejado, levando muitas dessas vagas a serem ocupadas por professores com formação distinta do que diz a LDB/96.

No entanto, é preocupante a presença de um total de 1.285 professores com formação em áreas diversas atuando na Educação Infantil, o que corresponde a 26,2% do total de professores com curso superior (concluído e em andamento). Essa preocupação vem do fato de que enquanto se defende hoje a necessidade de uma formação específica para atuar na primeira infância, pois se o próprio curso de Pedagogia não dá conta dessa especificidade, o que dizer das outras licenciaturas? O que esperar de um professor habilitado em Letras, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Física, etc., nas relações de ensino e cuidados da criança pequena? E o que dizer de um Bacharel em Química e em Computação dando aulas para crianças pequenas? Que saberes orientam suas práticas? Considerando que a formação desses professores não contemplam, minimamente, aspectos relacionados à infância e à criança, só os saberes da experiência darão conta de o professor desenvolver boas práticas?

A literatura tem mostrado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. Esses saberes concedem ao professor uma base para uma atuação mais segura, uma vez que com o passar do tempo ele vai adquirindo mais clareza e segurança nas ações e os objetivos por ele traçados vão se tornando mais fáceis de serem atingidos. Nesse sentido, é que Tardif (2007, p. 16-17) diz que os saberes dos professores devem ser compreendidos “[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Compreendemos que esses saberes são elementos importantes na constituição da prática docente, pois como já dito antes, por melhor que seja a formação inicial de professores ela não dará conta de tudo, portanto os saberes da formação por si só não é garantia de boas práticas. No entanto, não podemos desconsiderar que o trabalho com crianças pequenas implica na necessidade de se conhecer temas como as etapas do desenvolvimento infantil, a criança, a infância e a educação, conhecimentos esses que são adquiridos por meio de diversas áreas como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia. Além disso, é preciso considerar que o trabalho na Educação Infantil suscita uma diversidade de situações educativas que requer do profissional desse nível de ensino tanto conhecimentos científicos básicos, quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, história, linguagem, brinquedo e as múltiplas formas de expressão humana. Todos esses aspectos não encontram lugar nos cursos de formação de professores por áreas; só a Pedagogia, mesmo com suas fragilidades, se ocupa disso.

Como podemos observar na primeira Tabela que abre a sequência (Tabela 7), registra-se a presença de 1.206 professores, cuja formação embora seja na área de Educação,

não provém de cursos que habilitem professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. São professores que deveriam estar atuando em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Muitos desses professores se situam em cursos que geram lacunas em escolas que oferecem matrículas nesses dois níveis de ensino. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 101)

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores, esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor(a) polivalente – para os primeiros anos do ensino fundamental – e professor(a) especialista de disciplina, como também para estes ficaram consagrados o seu confinamento e a sua dependência aos bacharelados disciplinares, se não diretamente, com certeza em sua concepção e concretização. Essa diferenciação que criou valor social – menor/maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries de ensino, e para o(a) professor(a) “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX e inícios do século XX e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira e nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Se questionamos a presença de professores de outras licenciaturas na Educação Infantil, o que dizer dos bacharéis atuando neste nível de ensino? Como vimos na sequência de Tabelas de 8 a 12, são vários os cursos de bacharelados cujos profissionais estavam atuando na Educação Infantil, em 2013. Esses cursos, diferentemente das licenciaturas que visam preparar o profissional para atuar como docente na Educação Básica, habilitam o profissional para áreas acadêmicas, tecnológicas e de pesquisa. Portanto, excluem da sua formação componentes curriculares que possibilite o profissional atuar na Educação Básica. Para que isso possa ocorrer, o bacharel precisa fazer, pelo menos, curso de complementação pedagógica para poder atuar como docente em áreas específicas.

Mas, considerando que a Educação Infantil como parte da Educação Básica não está desconectada de outras áreas que a ela se somam para assistir às crianças em suas necessidades que extrapolam os limites pedagógicos, a presença de bacharéis de áreas como Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, por exemplo, só se justificaria como profissionais para fazer a ponte entre a educação e as políticas setoriais, mas não como profissionais ocupando função docente neste nível de ensino, pois, como afirma Costa (2004), a política setorial tem papel específico junto à Educação Infantil no sentido de garantir o direito à educação e outros que dizem respeito às crianças de zero a cinco anos de idade vulnerabilizadas pela pobreza.

Como se sabe, a função precípua da Educação Infantil consiste em cuidar e educar de forma indissociável crianças pequenas e, embora ainda possa existir uma tendência a

dicotomizar essas dimensões, o fato é que isso exige pessoas profissionalizadas. Mais do que isso, essas funções devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Fica claro, portanto, que para delinear o que seria o perfil necessário ou desejável do profissional desse segmento é preciso, não só considerar o binômio cuidar/educar, mas também ter a criança como o centro do processo educacional. É inquestionável, portanto, que a formação desses profissionais - seja inicial, continuada ou em serviço -, deve contemplar essas diretrizes.

Convém ainda observar, com base no que dizem Gatti e Barreto (2009), que a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente leva os professores a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola manifestando resistências ao caráter interdisciplinar do currículo, e isso se configura como um problema considerando que a prática pedagógica de professores da primeira infância perpassa pela necessidade de articular os diversos eixos curriculares.

Possível alternativa para adequar a formação desses docentes que atuam na Educação Infantil sem a formação superior devida seria que os mesmos adquirissem uma segunda licenciatura, ou seja, o curso de Pedagogia, o que poderia ser possibilitado por meio de ações promovidas pelas políticas públicas de formação docente, no caso, através do Parfor. No entanto, o que se observou em levantamento feito sobre o alcance desse programa no período de 2010 a 2014, conforme mostram as Tabelas 22, 23, 24, 25 e 26, nas folhas 305 a 311 desta tese é que a segunda licenciatura ficou inexistente por quase todo esse período uma vez que somente em 2014 é que se verificou a oferta de cursos dessa natureza em oito das 18 GREs, porém com uma procura muito baixa visto que das 360 vagas ofertadas somente 116 foram solicitadas.

Mas, como já dito antes, a formação inicial é apenas um dos elementos que constitui um professor. Por isso mesmo a formação continuada não é só outra alternativa possível para o aprimoramento dos processos formativos desses profissionais; é, antes de tudo, uma necessidade. No entanto, como se pode observar na sequência de Tabelas a seguir, são praticamente inexistentes iniciativas no âmbito da formação continuada, o que agrava mais ainda a já difícil tarefa assumida por aqueles docentes cuja formação superior não contempla o exigido pela lei. Esse agravamento se torna maior quando levamos em conta que o professor com essa formação superior indevida atua em turmas mistas, ou seja, compostas por crianças do segmento creche e do segmento pré-escola, chamada no Censo Escolar de Turmas Unificadas. Acrescentamos, que a opção em mostrar a realidade da formação continuada em relação aos professores com curso superior em áreas diversas se deu pelo fato de

compreendermos que esses professores necessitam mais desse tipo de formação do que aqueles egressos dos cursos Normais Magistério, Normal Superior ou Pedagogia que são cursos voltados para formação de professores para a Educação Infantil, embora isso não signifique que estes não precisam de formação continuada.

Antes, porém, convém observar que o Censo Escolar considera como formação continuada específicos cursos voltados para a creche (0 a 3 anos) ou para a pré-escola (4 e 5 anos), cuja carga horária mínima seja de 80 horas. Convém dizer ainda, que na totalidade de professores com formação superior em áreas diversas atuando na Educação Infantil no Piauí estão incluídos os professores com curso superior concluído e os com curso superior em andamento. Desse modo, para melhor visualizar essa realidade nas escolas de Educação Infantil do Piauí, optamos por agrupar esses professores em quatro grupos.

A primeira dessa sequência de Tabelas mostra a distribuição de professores sem a formação superior devida, concluída ou em andamento, atuando em creches, que receberam ou não formação continuada específica, ou seja, em creche, para atuar nesse segmento. Os cálculos foram feitos com base no total de professores por GRE atuando nesse segmento. Neste caso, como a Tabela mostra os percentuais das duas situações - sim/não -, optamos por organizar os dados seguindo a ordem numérica das GREs. Vejamos então, o que dizem os dados expostos na Tabela 14.

Tabela 14 - Professores com curso superior em áreas diversas atuando na creche, com ou sem formação continuada específica em creche, por GREs, em 2013

PROFESSORES DE ÁREAS DIVERSAS ATUANDO NA CRECHE COM OU SEM FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA EM CRECHE					
GRE	Creche				Total por GRE
	Sim		Não		
	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE- Parnaíba	1	14,3	6	85,7	7
2ª GRE – Barras	0	0,0	18	100,0	18
3ª GRE – Piri-piri	0	0,0	13	100,0	13
4ª GRE – Teresina	0	0,0	28	100,0	28
5ª GRE - Campo Maior	1	5,6	17	94,4	18
6ª GRE – Regeneração	1	4,8	20	95,2	21
7ª GRE – Valença	1	9,1	10	90,9	11
8ª GRE – Oeiras	2	9,1	20	90,9	22
9ª GRE – Picos	1	3,3	29	96,7	30
10ª GRE – Floriano	0	0,0	7	100,0	7
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	5	100,0	5
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	10	100,0	10
13ª GRE - São Ráido. Nonato	0	0,0	23	100,0	23
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	6	100,0	6
15ª GRE – Corrente	0	0,0	7	100,0	7
16ª GRE- Fronteiras	1	4,5	21	95,5	22
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	4	100,0	4
18ª GRE - Grande Teresina	3	9,1	30	90,9	33
Total	11	3,9	274	96,1	285

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Como se pode observar pelo exposto, dos 285 professores graduados em áreas diversas atuando no segmento creche, somente 11 (3,8%) deles dizem ter recebido formação continuada específica para atuar com criança de zero a três anos de idade. Em meio a esse total geral de 285 professores é preciso considerar que 27 deles estavam com seus cursos superiores em andamento, fato que torna a formação continuada ainda mais necessária para esses professores. Assim, indagamos como se efetiva a prática pedagógica desses professores que além da graduação não atender ao que diz a lei, ainda está em andamento. Nesse sentido, concordamos com Santos e Haddad (2010, p. 6) quando dizem que

A falta de uma formação adequada reflete na falta de compreensão por parte das professoras sobre o seu papel frente ao trabalho com as crianças pequenas, enquanto profissional que deve dar conta das especificidades da infância, ou seja, que entenda a criança como ser em desenvolvimento. Assim, essas ausências de compreensão da especificidade do trabalho junto às crianças resultam em práticas pedagógicas relacionadas a reproduzir um modelo de práticas estabelecidas no senso comum (experiências), assim, pode-se supor que as professoras vão partilhando um modelo a partir do saber pessoal para conceber a prática.

Isso significa que se as licenciaturas em áreas específicas formam professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na medida em que esses professores se veem dando aulas para crianças pequenas, muito provavelmente suas práticas podem encontrar-se diluídas em situações que são importadas desses níveis de ensino, tendo como modelo principalmente o Ensino Fundamental. Isso sugere que a presença de um adulto na condição de educador na Educação Infantil não é valorizada devido ao resultado que se espera desse nível de ensino, ou seja, o desenvolvimento integral das crianças, mas de simplesmente ter alguém que ocupe o lugar.

Seguindo a sequência de Tabelas que mostra a distribuição de professores sem a formação superior devida, atuando na Educação Infantil, na Tabela 15, veremos a distribuição de professores que atuam na pré-escola e que receberam ou não formação continuada específica, ou seja, em pré-escola, para atuar nesse segmento, cujos cálculos foram feitos com base no total de professores por GRE atuando nesse segmento e a organização dos dados seguiu a mesma lógica da Tabela anterior. Vejamos então, o que dizem os dados.

Tabela 15 - Professores com curso superior em áreas diversas atuando na pré-escola, com ou sem formação continuada específica em pré-escola, por GREs, em 2013

PROFESSORES DE ÁREAS DIVERSAS ATUANDO NA PRÉ-ESCOLA COM OU SEM FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA EM PRÉ-ESCOLA					
GRE	Pré-Escola				Total por GRE
	Sim		Não		
	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE- Parnaíba	8	19,5	33	80,5	41
2ª GRE – Barras	4	5,4	70	94,6	74
3ª GRE – Piri-piri	3	5,9	48	94,1	51
4ª GRE – Teresina	8	6,8	109	93,2	117
5ª GRE - Campo Maior	3	10,3	26	89,7	29
6ª GRE – Regeneração	1	2,0	48	98,0	49
7ª GRE – Valença	3	13,0	20	87,0	23
8ª GRE – Oeiras	4	10,0	36	90,0	40
9ª GRE – Picos	8	6,9	108	93,1	116
10ª GRE – Floriano	1	2,2	45	97,8	46
11ª GRE – Uruçuí	1	5,0	19	95,0	20
12ª GRE - São João do Piauí	2	4,5	42	95,5	44
13ª GRE - São Raimundo Nonato	8	16,3	41	83,7	49
14ª GRE - Bom Jesus	1	8,3	11	91,7	12
15ª GRE – Corrente	0	0,0	45	100,0	45
16ª GRE- Fronteiras	2	3,1	62	96,9	64
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	19	100,0	19
18ª GRE - Grande Teresina	9	12,7	62	87,3	71
Total	66	7,3	844	92,7	910

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Vemos pelo exposto que dos 910 professores graduados em áreas diversas atuando na pré-escola, somente 66 (7,3%) dizem ter recebido formação continuada específica para atuar neste segmento da Educação Infantil. Acrescentamos que nesse total de professores estão incluídos 135 cujo curso de graduação estava em andamento, em 2013. Comparando esses dados com os do segmento creche, expostos anteriormente, observamos que há um pequeno crescimento, embora isso ainda seja pouco representativo diante do quantitativo de professores.

Talvez isso guarde relação com o fato de que a pré-escola ainda é vista como fase preparatória para o Ensino Fundamental, nível de ensino em que há maior rigor com relação às políticas de avaliação e isso perpassa pelo melhor preparo dos professores para produzir bons resultados. Por sua vez, caberia ao professor da pré-escola iniciar a criança nos processos de alfabetização e letramento para que na etapa seguinte as chances de obter melhores resultados fossem maiores. Desse modo impõe-se à criança de quatro e cinco anos um modelo escolarizante pautado, como afirma Kramer (2006, p. 799), ainda no pensamento da década de 1970 quando os “documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho

Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar”.

Essa visão vai na direção contrária do que diz a LDB/96, pois ao anunciar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, esse marco legal sugere um esforço integrador desse nível de ensino com os demais níveis educacionais, mas não uma relação de subordinação e isso é reafirmado em outros documentos que se seguem à LDB. Um dos mais recentes deles é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010 que direta ou indiretamente menciona o caráter de organicidade, sequencialidade e articulação que deve nortear a estruturação da educação básica brasileira realizada pelos próprios níveis educacionais por meio de ações coordenadas.

Ao se fazer essas críticas não se quer dizer com isso que à pré-escola não cabe a tarefa de ensinar a ler e a escrever, ensinar as primeiras noções matemáticas, o conhecimento do espaço geográfico, etc. Ou seja, não se defende aqui a negação do ato de ensinar. Mas, compreendemos que nos moldes como isso vem ocorrendo hoje, impondo jornadas e rotinas focadas no modelo conteudista, se elas não forem bem dosadas acabam por estressar e sobrecarregar as crianças. Ensinar, portanto, na Educação Infantil, não significa expor a criança a sacrifícios para que isso venha a ter uma intencionalidade educativa. Não é por acaso que no Artigo 9º das DCNEI, está afirmado que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2010, p. 25). Tais práticas devem se organizar, portanto, por meio de experiências que, entre outros aspectos, garantam e promovam

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura[...]. (BRASIL, 2010, p.25).

Mas, ainda estamos longe de tornar isso uma realidade nas instituições de Educação Infantil, pois como vários estudos²⁹ já demonstraram,

A pré-escola tem uma identidade pouco consolidada, o que se constata pela forma como o trabalho se desenvolve, uma vez que os professores dessa etapa educacional parecem não compreender a importância do brincar, relegando essa atividade para

²⁹Oliveira e Ferreira (1989), Kishimoto (2001), Wajskop (2001) e Galvão (2004).

segundo plano e insistindo m práticas que, mesmo no ensino fundamental, são consideradas equivocadas, tais como a cópia mecânica de letras e números, a situação atual parece favorecer o acirramento dessa falta de identidade. (CORREIA, 2011, p. 112)

Portanto, se não é de hoje que o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das pré-escolas vem sendo confundido com práticas muito comuns do Ensino Fundamental, também não de hoje que os vários documentos legais indicam os caminhos para se construir uma Educação Infantil que de fato respeite a criança como sujeito de direitos e isso perpassa pela qualificação dos profissionais que assume a função de docente nesse nível de ensino que, por sua vez, está diretamente relacionada com a vontade política de quem dirige os rumos da educação nos municípios.

Mas, se são muitos os questionamentos em torno dos professores com graduação em áreas diversas atuando em turmas de creches e de pré-escolas, separadamente, o que dizer quando esses dois segmentos estão juntos compondo uma turma só? Para ilustrar essa realidade local, trazemos na Tabela a seguir o que dizem os números acerca disso. Antes, porém, esclarecemos que, partindo do entendimento de que para atuar ao mesmo tempo nos dois segmentos da Educação Infantil, necessita-se de formação continuada específica para cada um deles, optamos por verificar isso separando os professores em dois grupos: no primeiro intenciona-se ver quem tem formação continuada específica em creche e pré-escola, ao mesmo tempo, por isso o emprego da conjunção “e” no título. No segundo grupo, intencionamos verificar quem tinha uma ou outra formação continuada específica, ou seja, formação em creche ou pré-escola.

Assim, na Tabela 16, apresentamos o primeiro grupo de professores com formação superior indevida que atuam em turmas Unificadas, que possuem ou não formação continuada específica nos dois segmentos da Educação Infantil, ao mesmo tempo. Vejamos, então, o que dizem os dados. Os cálculos foram feitos com base no total de professores por GRE atuando nesse segmento. Neste caso, como a Tabela16 mostra os percentuais das duas situações - sim/não -, optamos por organizar os dados seguindo a ordem numérica das GREs.

Tabela 16 - Professores com curso superior em áreas diversas atuando em turmas unificadas, com ou sem formação continuada específica em creche e pré-escola, por GREs, em 2013

PROFESSORES DE ÁREAS DIVERSAS ATUANDO EM TURMAS UNIFICADAS COM OU SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM CRECHE E PRÉ ESCOLA					
GRE	DESCRIÇÃO				Total por GRE
	Sim		Não		Docente
	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE – Parnaíba	0	0,0	1	100,0	1
2ª GRE – Barras	0	0,0	15	100,0	15
3ª GRE – Piri-piri	0	0,0	4	100,0	4
4ª GRE – Teresina	0	0,0	0	0,0	0
5ª GRE - Campo Maior	0	0,0	3	100,0	3
6ª GRE – Regeneração	0	0,0	3	100,0	3
7ª GRE – Valença	0	0,0	5	100,0	5
8ª GRE – Oeiras	0	0,0	11	100,0	11
9ª GRE – Picos	0	0,0	18	100,0	17
10ª GRE – Floriano	1	100,0	0	0,0	1
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	0	0,0	0
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	9	100,0	9
13ª GRE - São Raimundo Nonato	0	0,0	0	0,0	0
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	0	0,0	0
15ª GRE – Corrente	0	0,0	0	0,0	0
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	14	100,0	14
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0
18ª GRE - Grande Teresina	0	0,0	6	100,0	6
Total	1	1,1	89	98,9	90

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Pelo exposto na Tabela 16 está claro que dos 90 professores que atuam em turmas Unificadas apenas um deles tem formação continuada nos dois segmentos da Educação Infantil. Portanto, quase a totalidade de professores desse tipo de turma atua, usando um trocadilho comum, “com a cara e a coragem” uma vez que nem têm a formação inicial requerida pela lei, nem muito menos alguma formação continuada em qualquer um dos dois segmentos da Educação Infantil. Desses 90 professores, 25 (27,7%) deles estão com curso superior em andamento.

Convém observar que do total de professores 82 deles (91,0%) atuam na zona rural e oito (9,0%) na zona urbana. Essa expressiva maioria de professores atuando em turmas unificadas na zona rural pode ser explicada pelo fato de existir reduzido número de alunos por série pois, como prevê o parágrafo 1º do Artigo 5º da Resolução nº 02/2008, “sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (BRASIL, 2008, p. 2). Assim, para que eles não percorram longos trechos até a área urbana ou que acabem evadindo, são agrupados em escolas mais próximas de sua comunidade.

De acordo com o Parecer/CEB nº 36, aprovado em 04 de dezembro de 2001 a,

Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 267).

Vemos, portanto, que a educação do campo abarca um leque de realidades o que amplia os desafios com os quais os professores se depararão, haja vista que eles lidarão não só com faixas etárias heterogêneas, mas também com realidades socioculturais distintas. E, aí cabe nos perguntar: em que medida esses professores que além de não possuírem formação inicial superior exigida pela lei, também não recebem formação continuada estão de fato aptos a desenvolverem uma prática pedagógica que atenda aos pressupostos da educação do campo? Quais as dificuldades que os docentes encontram no saber-fazer cotidiano das classes unificadas?

Embora os números não respondam a esses questionamentos, os marcos legais indicam alguns caminhos que ajudam a se fazer algumas inferências. Assim quanto à formação o parágrafo 2º do Artigo 7º da Resolução nº 02/2008 diz que a

Admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 2).

Uma possível alternativa para viabilizar o cumprimento do exposto no parágrafo e artigo acima citados, foi a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica atuando, sobretudo, por meio da UAB, com a oferta de cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão. No entanto, conforme afirmam Gatti e Barreto (2011, p. 71, grifo nosso)

Em que pese a relevância dos temas ligados à diversidade - gênero e diversidade, educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, educação integral, **educação do campo**, educação e saúde -, surpreende o lugar secundário destinado ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica, dada a dimensão dos desafios colocados pelos baixos índices de desempenho escolar no país.

No que tange ao segundo questionamento, a literatura³⁰ tem mostrado que as dificuldades encontradas são muitas e de toda ordem que acabam por restringir o alcance de um padrão de qualidade, pois conforme exposto no parágrafo 2º do Artigo 10 da Resolução nº 02/2008

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com **formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.** (BRASIL, 2008, p. 02, grifos nossos).

Não precisa um grande esforço para inferirmos que, apesar dos avanços no âmbito legal, há uma grande distância entre o que está posto nos marcos legais e a realidade vivida nas escolas rurais de Educação Infantil, onde crianças, profissionais e comunidade são privadas do usufruto de uma escola que atenda, de fato, suas necessidades e especificidades dadas as condições precárias em que elas operam.

Como já dito anteriormente, dividimos os professores que atuam em turmas unificadas em dois grupos, sendo que no segundo intencionamos verificar quem tinha uma ou outra formação continuada específica, ou seja, formação em creche ou pré-escola. Essa organização partiu do pressuposto de que se o professor atua em turmas compostas por crianças de creche e pré-escola, ele deveria ter, no mínimo, formação continuada em pelo menos um desses segmentos. Assim, a partir do levantamento feito entre as GREs, chegamos aos seguintes dados, conforme exposto na Tabela a seguir.

Os cálculos foram feitos com base no total de professores por GRE atuando nesse segmento. Neste caso, como a Tabela 17 mostra os percentuais das duas situações - creche/pré-escola -, optamos por organizar os dados seguindo a ordem numérica das GREs.

Tabela 17 - Professores com curso superior em áreas diversas atuando em turmas unificadas, com ou sem formação continuada específica em creche ou pré-escola, por GREs, em 2013

PROFESSORES DE ÁREAS DIVERSAS ATUANDO EM TURMAS UNIFICADAS COM OU SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM CRECHE OU PRÉ ESCOLA					
GRE	DESCRIÇÃO				Total docentes por GRE em turma unificada
	Creche		Pré-escola		
	Docente	%	Docente	%	Docente
1ª GRE – Parnaíba	0	0,0	0	0,0	1
2ª GRE – Barras	0	0,0	0	0,0	15
3ª GRE – Piripiri	0	0,0	0	0,0	4
4ª GRE – Teresina	0	0,0	0	0,0	0
5ª GRE - Campo Maior	0	0,0	0	0,0	3
6ª GRE – Regeneração	0	0,0	0	0,0	3

³⁰ Marinho (2008); Hagge (2011); Silva e Pasuch (2010), dentre outros.

7ª GRE – Valença	0	0,0	0	0,0	5
8ª GRE – Oeiras	0	0,0	0	0,0	11
9ª GRE – Picos	0	0,0	0	0,0	18
10ª GRE – Floriano	0	0,0	0	0,0	0
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	0	0,0	0
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	0	0,0	9
13ª GRE - São Raimundo Nonato	0	0,0	0	0,0	0
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	0	0,0	0
15ª GRE – Corrente	0	0,0	0	0,0	0
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	0	0,0	14
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0
18ª GRE - Grande Teresina	0	0,0	0	0,0	6
Total	0	0,0	0	0,0	89

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Observamos pelo exposto acima que dos 89 professores que não possuem formação continuada ao mesmo tempo em creche e pré-escola, conforme tratado na Tabela 17, nenhum deles tem, sequer, formação continuada em pelo menos um desses dois segmentos da Educação Infantil. É visível, portanto, que se esses professores assumem funções para as quais não receberam nenhum preparo inicial haja vista que sua graduação é em outra área que não a Pedagogia ou Normal Superior e, para agravar a situação, não recebem formação continuada para qualquer que seja o segmento desse nível de ensino. Nessas condições, não há muito o que esperar desses professores em termos de resultados que se encaminhem para o exposto no Artigo 29 da LDB atual.

Portanto, questionamos o domínio de outras áreas de formação para tratar de conteúdos escolares tão específicos como os relacionados à educação da primeira infância que devem ser desenvolvidos de forma integrada ao cuidar e ao brincar, temas que bem ou mal são tratados nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Didonet (2015, p. 25, grifo nosso), quando diz que as consequências para as crianças de estarem sob a orientação, assistência e mediação de pessoas sem formação adequada são bem visíveis pois,

As atividades propostas são pobres em criatividade, desafios cognitivos, convites à descoberta. Não sendo interessantes, não suscitando a curiosidade e a investigação, elas fazem um fraco apelo às capacidades das crianças, entram na cinzenta **rotina do fazer pelo fazer**, e pouco ou nenhum impulso dão para patamares mais altos de pensamento, de interação grupal e de exploração do desconhecido.

Ante ao exposto entendemos que é imprescindível para se oferecer uma Educação Infantil com um padrão de qualidade que se cumpra os dispositivos legais que deixam claros que tipo de conhecimento e perfil alguém deve ter para ser um bom professor desse nível de ensino. Não é, portanto, por falta de conhecimento e orientações legais que isso não se

efetivou ainda na realidade concreta, pois a abundância de publicações legais e de resultados de estudos científicos produzidos há mais de três décadas deram elementos suficientes para elevar a Educação Infantil a outro patamar. Talvez, um dos passos mais significativos nessa direção tenha sido a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que definiu como uma de suas finalidades formar professores para atuar na educação da primeira infância. Nesse sentido, apresentamos no tópico a seguir a participação desse curso no quadro geral de professores que atuam na Educação Infantil no Piauí.

5.1.3 O curso de Pedagogia e a habilitação de docentes para a Educação Infantil

A LDB 9.394/96 ao determinar no Artigo 62 que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e em ISE, embora ainda admitida como formação mínima a formação de nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não fez referência ao curso de Pedagogia como local de formação de professores. Essa situação só foi revertida mais tarde mediante resistência da comunidade educacional ao estabelecimento dos Cursos Normais Superiores que resultou na aprovação, em 2006, das DCN para o curso de Pedagogia, cuja base de formação elegia a atuação docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora esse processo tenha sido vagaroso e difícil em razão dos interesses em jogo, o fato é que a Pedagogia ao assumir tal tarefa não ficou imune às críticas e discordâncias, conforme já mostrado anteriormente nesse trabalho. Mas apesar disso, a partir dessa conquista legal a formação de docentes para a Educação Infantil passou a acenar novas possibilidades para a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Assim, considerando o impulso significativo que esse marco legal trouxe para as políticas de formação, interessou-nos verificar em que medida o curso de Pedagogia foi ocupando seu lugar como curso de formação de professores no nosso estado. Para tanto, a exemplo do que vem sendo feito ao longo dessas análises, organizamos esses dados em uma Tabela que é apresentada logo a seguir.

Antes, porém, convém dizer que são apresentados os dados referentes ao curso de Pedagogia Licenciatura e Bacharelado, mas nesta última modalidade somente os casos em que teve a complementação pedagógica credenciando, portanto, o bacharel para atuar como docente. Essa opção justifica-se pelo fato de que a LDB/96 estabeleceu que a formação

superior para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental seria em cursos de licenciatura. Desse modo, embora se trate do curso de Pedagogia, a modalidade de bacharelado se não for complementada pela formação pedagógica, não atende aos preceitos legais.

Acrescentamos ainda que não estão incluídos nos dados os casos em que o curso de Pedagogia Bacharelado está em andamento justamente porque, nesta condição, ele não atende aos requisitos da lei, pois não pode passar pela complementação já que a formação está inconclusa. Os cálculos foram feitos com base no total de professores com formação em qualquer curso superior, para se identificar neste total qual o percentual da pedagogia, por GRE. Para efeito de organização dos dados, eles foram ordenados do menor para o maior, tomando por base os percentuais da coluna Pedagogia licenciatura e bacharelado.

Vejamos então o que nos revelam os dados.

Tabela 18 - Professores com curso superior em Pedagogia Licenciatura concluído e Bacharelado com complementação pedagógica, por GREs, em 2013

PEDAGOGIA-LICENCIATURA CONCLUÍDO E BACHARELADO COM COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA			
GRE	Pedagogia Licenciatura e Bacharelado		Total curso superior concluído em qualquer área por GRE
	Docentes	%	
13ª GRE - São Raimundo Nonato	52	42,3	123
8ª GRE - Oeiras	70	51,5	136
9ª GRE - Picos	149	51,9	287
16ª GRE - Fronteiras	87	52,1	167
11ª GRE - Uruçuí	34	57,6	59
6ª GRE - Regeneração	95	57,9	164
12ª GRE - São João do Piauí	60	61,2	98
2ª GRE - Barras	136	62,7	217
18ª GRE - Grande Teresina	161	63,6	253
15ª GRE - Corrente	88	64,2	137
7ª GRE - Valença	65	65,0	100
17ª GRE - Paulistana	59	72,0	82
10ª GRE - Floriano	127	73,0	174
3ª GRE - Piripiri	170	76,2	223
5ª GRE - Campo Maior	156	77,2	202
14ª GRE - Bom Jesus	59	77,6	76
1ª GRE - Parnaíba	220	81,5	270
4ª GRE - Teresina	759	85,3	890
Total	2547	69,6	3658

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Ao observamos a Tabela 18, podemos verificar que dos 3.658 professores com curso superior concluído em qualquer área atuando na Educação Infantil em 2013, 2.547, que corresponde a média geral de 69,6%, são professores com formação concluída em

Pedagogia(licenciatura e Bacharelado com complementação pedagógica). Como se vê também, das 18 gerências, somente em sete delas a média local supera a média geral. São elas: 17ª GRE (72,0%), 10ª GRE (73,0%), 3ª GRE (76,2%), 5ª GRE (77,2%), 14ª GRE (77,6%), 1ª GRE (81,5%) e 4ª GRE (85,3%). De todas elas, a situação mais confortável é da 4ª GRE que representa a cidade de Teresina, visto que dos seus 890 professores com curso superior em qualquer área concluído, 759 são graduados em Pedagogia, confirmando uma tendência positiva que vem se apresentando ao longo de todas as Tabelas em análise.

Quanto às gerências cujas médias locais ficaram abaixo da média geral, podemos citar: 13ª GRE (42,3%), 8ª GRE (51,5%), 9ª GRE (51,9%), 16ª GRE (52,1%), 11ª GRE (57,6%), 6ª GRE (57,9%), 12ª GRE (61,2), 2ª GRE (62,7%), 18ª GRE (63,6%), 15ª GRE (64,2%) e 7ª GRE (65,0%). De todas elas, a menor média local é registrada na 13ª GRE que tem São Raimundo Nonato como município polo, pois dos seus 123 professores com curso superior concluído em qualquer área, 52 deles são graduados em Pedagogia.

Observando as duas, podemos verificar que em ambos os casos tem-se um certo equilíbrio entre os dados, sendo que no primeiro caso há uma predominância de médias na casa dos 70,0%. Já no segundo caso, constatamos que das 11 gerências citadas em cinco delas a média fica na casa dos 50,0% e em outras cinco na casa dos 60,0%.

A Tabela 18 mostra que se trata, portanto, de professores que atuam em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 1 de maio de 2006 que instituíram as DCN do curso de Pedagogia a qual define no Artigo 2º que a finalidade do curso é formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental além de outras atribuições, muito embora o processo de reformulação dos currículos das IES para se adequarem às exigências das novas diretrizes tenha se retardado em grande parte delas, o que nos leva a crer que muitos dos professores com formação em Pedagogia não saíram habilitados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela falta de informação nos Microdados que mostre quando o docente ingressou no magistério, não há como quantificar os professores que atendem a essa exigência legal a partir da aprovação das referidas diretrizes.

Assinalamos, contudo, que o fato de esses professores terem a formação em curso superior em conformidade com o que diz a legislação, não é garantia de boas práticas na Educação Infantil, no entanto concordamos com Almeida, Iannone e da Silva (2012, p. 280) quando dizem que

A Pedagogia tem como atribuição a formação do ser humano, seu campo de estudos extrapola a formação escolar e os respectivos métodos de ensino, envolvendo o educando, o educador, a escola, o conhecimento, os contextos em que se realiza o ato educativo, os instrumentos culturais e as relações que se estabelecem entre todos esses elementos e assim engloba a totalidade do fenômeno educativo em distintos tempos, espaços, modalidades e contextos. A característica pedagógica da prática educativa (prática social com a intenção de promover o desenvolvimento e a aprendizagem) envolve os objetivos, metodologias e formas de organização dos processos formativos [...].

Certamente, esse curso se vê desafiado diante da ampliação de suas competências tendo que formar, ao mesmo tempo, com qualidade, para a docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para a docência na modalidade Normal em nível médio e na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e ainda para a pesquisa e para a participação na gestão democrática, através do domínio de múltiplas áreas do conhecimento, conforme pregam as DCN do curso.

Como há dentre os professores com curso superior aqueles que, em 2013, ainda estavam cursando, apresentamos na Tabela a seguir os dados relativos a esse perfil formativo. Acrescentamos que, para efeito de organização dos dados, seguimos a mesma lógica da Tabela anterior.

Tabela 19 - Professores com curso superior em Pedagogia Licenciatura em andamento, por GREs, em 2013

PEDAGOGIA LICENCIATURA EM ANDAMENTO			
GRE	Pedagogia Licenciatura		Total curso superior em andamento qualquer área por GRE
	Docentes	%	
14ª GRE - Bom Jesus	1	33,3	3
12ª GRE - São João do Piauí	29	53,7	54
16ª GRE - Fronteiras	24	54,5	44
2ª GRE - Barras	32	55,2	58
3ª GRE - Piripiri	25	61,0	41
8ª GRE - Oeiras	14	63,6	22
9ª GRE - Picos	47	64,4	73
15ª GRE - Corrente	9	75,0	12
6ª GRE - Regeneração	13	76,5	17
5ª GRE - Campo Maior	18	78,3	23
18ª GRE - Grande Teresina	75	78,9	95
10ª GRE - Floriano	39	83,0	47
7ª GRE - Valença	20	83,3	24
13ª GRE - São Raimundo Nonato	11	84,6	13
1ª GRE - Parnaíba	33	86,8	38
4ª GRE - Teresina	647	97,1	666
11ª GRE - Uruçuí	3	100,0	3
17ª GRE - Paulistana	10	100,0	10
Total	1050	84,5	1243

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

Pelo exposto na Tabela 19, como se pode perceber, dos 1.243 professores com curso superior em andamento, em qualquer área, 1.050 estão cursando Licenciatura em Pedagogia. Percebemos também que das 18 GREs somente em cinco delas a média local é superior à média geral que é 84,5%. São elas: 13ª GRE (84,6%), 1ª GRE (86,8%), 4ª GRE (97,1%), 11ª GRE (100,0%) e 17ª GRE (100,0%). Nos cinco casos, consideramos positivos os percentuais, pois os mesmos estão entre a faixa de 80,0 a 100,0%, destacando o caso das 11ª e 17ª GREs em que todos os professores estavam cursando, em 2013, o curso de Pedagogia.

No que se refere às médias locais abaixo da média geral, encontramos a seguinte situação: 14ª GRE (33,3%), 12ª GRE (53,7%), 16ª GRE (54,5%), 2ª GRE (55,2%), 3ª GRE (61,0%), 8ª GRE (63,6%), 9ª GRE (64,4%), 15ª GRE (75,0%), 6ª GRE (76,5%), 5ª GRE (78,3%), 18ª GRE (78,9%), 10ª GRE (83,0%), 7ª GRE (83,3%). Percebemos que a menor média é encontrada na 14ª GRE que tem Bom Jesus como município polo e nas demais gerências registram-se percentuais que variam entre a casa dos 50,0% e dos 80,0%.

Quando cruzamos essas informações com as Tabelas que trazem dados do Parfor é possível perceber que há relação entre os percentuais das GREs cujas médias estão na casa dos 50,0% e a baixa solicitação de vagas para o curso de Pedagogia nestas gerências, o que confirma que o programa não vem alcançando, no ritmo previsto, as demandas por formação neste curso.

Mas, pode ter ocorrido de muitos professores terem optado por fazer outro curso superior que não a Pedagogia, o que nos leva a supor que são professores que não guardam identidade com os níveis de ensino para o qual o curso prepara e estão na Educação Infantil por razões outras, pois como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 94-95),

O valor atribuído socialmente à sua formação profissional inicial, as representações sobre essa formação, os planos de carreira e remuneração realmente praticados, as suas condições e os ambientes de trabalho, os resultados educacionais (vistos de modo geral e para cada um) compõem o quadro que redundam em se considerar a profissionalização da docência como forte componente de sua imagem social. Nas condições variadas do Brasil, por sua extensão territorial, diversidades socioeconômicas e culturais regionais e estrutura federativa, a constituição de uma identidade profissional docente passa pelas vicissitudes dessas diferenças.

As enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação.

Embora registrem-se grandes variações entre as GREs indo da casa dos 30,0% a 100,0%, vale ressaltar que em todas elas a UESPI se faz presente de alguma forma seja como

campus, polo ou núcleo. Portanto, do ponto de vista de acesso à educação superior podemos dizer que os municípios polos são bem servidos de IES públicas o que facilita o acesso de professores à educação superior. Acrescentemos a isso a presença da iniciativa privada, pois de acordo com dados levantados no portal e-MEC/MEC que guarda informações das IES hoje em operação no Brasil, verificamos que em Campo Maior existe uma IES privada que oferta o curso na modalidade EaD; em Parnaíba registramos a presença de quatro IES privadas das quais somente uma oferece o curso presencial enquanto nas outras três isso se dá por meio da EaD. Por fim, Teresina que conta com 19 IES privadas e em nove delas o curso é ofertado à distância³¹. Cumpre dizer ainda que, no que tange à iniciativa pública, ela também se faz presente na modalidade EaD, pois em Campo Maior é ofertado o curso em referência pela UAB/UESPI.

Mas, apesar de os municípios polos das 18 GREs, em termos de IES públicas, serem bem servidos, a presença da iniciativa privada é muito significativa seja de forma presencial seja à distância. No caso da presencial, observamos que esta se restringe somente às IES privadas sediadas no local de oferta dos cursos, enquanto as de EaD representam grandes grupos empresariais sediados em outros estados do país, sobretudo na região sul e sudeste, como Paraná, Santa Catarina e São Paulo. Isso mostra o quanto a mercantilização da educação superior se consolidou no projeto de reformulação do Estado brasileiro imposto pelo conjunto de reformas dos anos de 1990, levando o ensino da condição de um produto social para a de produto econômico transformando-o, portanto, em mercadoria.

Desse modo as políticas sociais, especificamente a Educação Superior, se tornaram nas mãos da iniciativa privada um produto rentável que em nome da democratização e do aumento do índice de escolarização, viram a possibilidade de ampliar seus lucros e seu mercado consumidor, pois os custos com a formação de cursos dessa natureza são geralmente baixos e o retorno é muito maior devido à quantidade de vagas ofertadas, mesmo quando estas não são preenchidas totalmente visto que não há custo com manutenção, funcionários, docentes, incentivos fiscais, pois grande parte destas instituições privadas é caracterizada como sem fins lucrativos.

Nesse sentido, Freitas (2007, p. 1209) afirma que

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos.

³¹ Informações disponíveis em: <www.mec.gov.br/emec>; acesso em: 20 nov. 2014.

Para ilustrar sua afirmação, a autora acrescenta que no que tange ao curso de Pedagogia, à época do estudo feito, ou seja, em 2007, registrava-se a existência de mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações” sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da Educação Básica em decorrência das confusas idas e vindas geradas pelas regulamentações do período e isso confirmava a expansão desenfreada do curso de Pedagogia, a exemplo do que acontecia também com outras licenciaturas.

A oferta de educação superior, majoritariamente feita pela iniciativa privada, só passou a ser enfrentada pelo poder público quando entrou em cena, a partir de 2006, a UAB objetivando reduzir as desigualdades na oferta de educação superior e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância. Portanto, a UAB se configurou como uma alternativa para romper com os programas de formação à distância de curta duração e de caráter meramente mercadológico.

Com o intuito de se verificar, no que tange especificamente ao curso de Pedagogia, como a EaD tem evoluído no Piauí no âmbito da iniciativa privada e do poder público, fizemos uma série histórica que compreende o período de 2007 a 2011. Ressaltamos que a opção por esse recorte temporal se deu pelo fato de que 2007 foi o ano subsequente à regulamentação da EaD e à instituição da UAB, portanto, supostamente, o ano de implantação das primeiras turmas nas IES públicas, mas também nas privadas; e 2011 pelo fato de ser o ano que possivelmente estivesse sendo disponibilizadas para a sociedade as primeiras turmas formadas por essa modalidade de ensino. Esses dados podem ser visualizados na Tabela a seguir.

Tabela 20 - Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD nas IES públicas e privadas de 2007 a 2011

OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA EaD DE 2007 A 2011 POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA															
ANO	Matrículas			Concluintes do Ano do Censo			Vagas Oferecidas - Por Processos Seletivos			Candidatos Inscritos - Por Processos Seletivos			Ingressos - Por Processos Seletivos e outras formas		
	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada
	UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI	
2007	0	0	0	0	0	0	0	200	0	0	1807	0	0	199	0
2008	0	185	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	192	262	0	0	0	0	581	6	0	1965	0	0	0	128
2010	0	449	365	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	322	142
2011	0	510	393	0	132	0	0	0	84	0	0	0	0	0	164
TOTAL	0	1336	1020	0	132	0	0	781	98	0	3772	0	0	521	434

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Ao analisarmos a Tabela 20 pode-se observar que as primeiras iniciativas no que tange à esfera pública se deram por meio da UFPI que em 2007 disponibilizou oferta para o

curso em referência. Vemos que o número de inscritos superou nove vezes o número de vagas disponibilizadas, num total de 200. Destas, observamos que somente 185 foram preenchidas, que corresponde às matrículas efetuadas em 2008. Ou seja, apesar do significativo número de matrículas efetivadas ainda restaram 15 vagas não preenchidas, o que equivale a 7,5% das vagas oferecidas. Dos 185 alunos matriculados ressaltamos também que somente 132 concluíram o curso em 2011, o que mostra que a evasão foi de 28,6%, uma taxa relativamente alta, mas que não é de causar surpresa uma vez que esse é um dos problemas mais comuns nessa modalidade de ensino. Entendemos por evasão o movimento de desistência do aluno que depois de matriculado não prossegue no curso, desistindo dele em qualquer de suas etapas. De acordo com o último Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, publicado em 2008, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os três principais motivos, em grau de relevância, que levam à evasão são: o fator financeiro, a falta de tempo e o fato de o cursista não se adaptar ao método EaD.

Percebemos ainda a ausência de participação da UESPI no período analisado o que pode ser explicado pela adesão dessa instituição à Universidade Aberta ter se dado posterior ao período em referência.

No que tange especificamente ao curso de Pedagogia, em estudo publicado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 102, grifos nossos), o qual acompanhou a evolução das matrículas no período de 2001 a 2009, foi constatado que embora o número de matrículas sinalize um elevado quantitativo de alunos nesta modalidade de ensino,

A evasão nesses cursos sistematicamente vem mostrando-se grande, girando em torno de 30% a proporção de concluintes em relação aos ingressantes. Comparando os dados relativos apenas ao número de concluintes das licenciaturas, verifica-se que, nos cursos de **pedagogia, o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade** e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%. São perdas que, por um lado, põem em questão o **acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, por de outro, levantam o problema da atratividade desses cursos e da carreira do profissional docente**, fatores que podem estar tendo forte papel tanto na diminuição da procura pelas licenciaturas (valor social rebaixado) quanto nas desistências do curso.

Isso pode ser confirmado pelo exposto na Tabela 20 quando observamos, por exemplo, que no ano de 2009 a UFPI ofereceu 581 vagas para o curso de Pedagogia distribuídas em vários polos, para um universo de 1.965 inscritos. Se compararmos com os dados de 2007, nessa mesma Tabela, vemos que o crescimento das vagas em 2009 quase triplicou enquanto o número de inscritos cresceu apenas em 158 pessoas, ou seja, um crescimento de apenas 8,0%. Observamos ainda que das 581 vagas oferecidas, apenas um

valor bem próximo de um terço delas foram preenchidas. Verificamos, portanto, que a oferta estava sendo maior que a procura.

Embora ano após ano as estatísticas mostrem o crescimento vertiginoso da EaD no Brasil, os cursos de Pedagogia, responsáveis direto pela formação inicial de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que representam a maior demanda de formação inicial de professores no país em nível superior, constituem, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 69), apenas 14,7% dos cursos de licenciatura a distância da UAB, o que nos leva a indagar se isso pode ser interpretado como decorrência da orientação do MEC de que os cursos de formação inicial devem “preferencialmente ser oferecidos na modalidade presencial e se, de fato, eles estão sendo objeto de oferta pública por intermédio do governo federal, em proporções significativas nessa última modalidade”.

Corroborando esse pensamento Freitas (2007, p. 1.216) postula que o Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 que altera as funções da Capes restringiu parcialmente a possibilidade, da formação inicial na modalidade à distância, ao estabelecer que, “na formação inicial, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias à distância e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância”.

Mas, embora se perceba essa retração no cenário nacional no que tange ao curso de Pedagogia na modalidade EaD/UAB, o mesmo não se observa nos cursos dessa licenciatura oferecidos pelas IES privadas o que nos leva a questionar quanto às implicações que uma formação dessa natureza em cursos que atendem, em grande parte das vezes, apenas a interesses mercadológicos poderá trazer para a prática pedagógica dos professores, especialmente no que se refere à Educação Infantil, pois o trabalho com crianças da tenra idade “exige formação delicada, aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas e a modalidade EaD não favorece esse tipo de formação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 110).

Iniciativas dessa natureza, no nosso entendimento, não denotam uma preocupação com a especificidade de um trabalho educativo na Educação Infantil, pois os modelos pedagógicos impostos até o momento não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo dessa faixa etária, visto que esses modelos não distinguem educação de ensino. Nesse sentido, concordamos com Cerisara (1999, p. 15-16) quando afirma que

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência

do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social.

Esse esclarecimento, quanto à nomenclatura, evidencia as disputas teóricas e indicam o quanto o modelo escolar se apresenta como pejorativo à educação das crianças de zero a cinco anos.

Se o papel do professor na Educação Infantil é diferenciado em relação aos demais, isso implica dizer que a prática pedagógica desse professor precisa atender às especificidades da infância e necessidades da criança de modo a lhe proporcionar um desenvolvimento pleno nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Assim, em um quadro de mercadorização da educação superior no Brasil, onde a iniciativa privada notadamente assume a dianteira na oferta de cursos à distância é de despertar preocupações para os estudiosos da área da infância quanto aos cursos de formação inicial de professores oferecidos nessa modalidade de ensino, pois o que se observa é a predominância de uma certificação em massa em detrimento de uma efetiva formação de professores.

Nunca é demais lembrar que esses

Professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, trabalho que exige formação delicada, aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece esse tipo de formação. Temos problemas como alfabetização de crianças no país como mostram as avaliações do MEC, tanto que este, estados e municípios têm investido muito em formação continuada nesse aspecto, como é analisado em outros capítulos deste estudo.

Temos alta reprovação de crianças nessa fase. Temos problemas nos currículos dos cursos presenciais, e estes estão sendo levados aos cursos a distância, com outras fragilidades quanto a perspectivas formativas de profissionais que terão de lidar face a face com crianças e adolescentes agrupados em salas de aula, o que gera modos sociais diferentes dos modos vigentes no âmbito familiar e nas relações de vizinhança. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 110).

Comporta dizer ainda que embora os dados da Tabela 20 mostrem uma pequena vantagem do número de matrículas da UAB sobre a iniciativa privada - 1.336 e 1.020 -, respectivamente, a linha de raciocínio segue na mesma direção feita em relação ao cenário nacional, com o agravante de que, de acordo com estudo de Silva (2013), temos no Piauí uma baixa aquisição de bens eletrônicos, somos o penúltimo estado da nação em condições de acesso à *internet* e há ainda certo monopólio por parte da oferta de banda larga o que dificulta um acesso de qualidade. Os problemas aqui descritos foram detectados a partir de um estudo desenvolvido pela pesquisadora citada com alunos da UAB/UFPI de polos do Semiárido

Piauiense que engloba 89³² dos 224 municípios que compõe o estado, que é dividido em quatro macrorregiões. Mas, embora o estudo se refira à realidade da UAB em uma área específica do Piauí - o semiárido -, acreditamos que os problemas aqui descritos também se estendem para as demais macrorregiões do estado tanto no que concerne a EaD ofertada pela UAB, como a que é ofertada pela iniciativa privada e ao dizermos isso partimos do pressuposto de que se na UAB que tem uma rigorosa política de monitoramento as coisas andam acontecendo dessa forma, o que dizer das IES privadas onde há certo afrouxamento no que tange à uma política de acompanhamento dos cursos dessa natureza? Silva (2013, p. 127) acrescenta ainda que “por conta da falta de implementação de políticas de inclusão digital/comunicacional, da dificuldade financeira dos estudantes para aquisição de *internet*, da insatisfatoriedade da *internet* nos polos, os alunos eram prejudicados durante sua formação inicial”.

Pelas razões aqui expostas, reafirmamos a crença de que a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, nos moldes oferecidos hoje pela EaD, não é favorável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda aos ditames dos marcos legais que definem como finalidade primeira desse nível de ensino o desenvolvimento integral da criança pequena.

Retomando à Tabela 20, ainda no que se refere à esfera pública, observamos que não são apresentados números relativos à participação da UESPI na oferta do curso de Pedagogia na modalidade à distância. Atribuímos isso ao fato de que, embora esta IES tenha realizado vestibular para preenchimento de vagas para o período 2010.2, as aulas só tiveram início em agosto de 2011, portanto, as informações não puderam entrar nos dados do censo deste ano uma vez que eles foram colhidos no primeiro semestre letivo, portanto só seriam informados no censo do ano subsequente, ou seja, 2012, que não está no recorte temporal utilizado para a série histórica da EaD no Piauí em análise.

No entanto, convém dizer que de acordo com informações levantadas no *site* da UESPI chegamos ao Edital do Vestibular de 2010, no qual foram oferecidas vagas para os seguintes polos: Bom Jesus – 36 (17 aprovados), Campo Maior – 18 vagas (18 aprovados), Parnaíba – 18 vagas (8 aprovados); Piriapiri – 18 vagas (18 aprovados) e Teresina/Torquato Neto – 18 vagas (12 aprovados). O atraso de um ano para o início das aulas deveu-se às

³² A Lei Complementar nº 87 de agosto de 2007 que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí, definiu para fins de planejamento governamental, 28 Aglomerados e 11 Territórios de Desenvolvimento, em quatro Macrorregiões, sendo a Macrorregião do Semiárido composta por quatro Territórios de Desenvolvimento, abrangendo 89 municípios (SILVA, 2013). Vale observar que a formação do semiárido piauiense de acordo com a Portaria MI nº 89, de 16 de março de 2005, apontava 127 municípios fazendo parte dessa área. Disponível em: < http://www.asabrazil.org.br/UserFiles/File/cartilha_delimitacao_semi_arido.pdf >. Acesso em 23 nov. 2014.

questões financeiras que foram sanadas na medida em que foi firmado o convênio nº 010/2011 entre a UESPI e a Capes uma vez que esta é a gestora do programa Universidade Aberta do Brasil.

Embora não se possa mensurar o número de matriculados no curso de Pedagogia, observamos pelos dados do Vestibular de 2010 que em Bom Jesus e Parnaíba registrou-se o menor índice de aproveitamento uma vez que em ambos os casos o número de aprovados corresponde a menos da metade das vagas oferecidas.

Quanto à iniciativa privada verificamos que sua presença passou a ser demarcada a partir de 2009, ano em que se registra 70 matrículas a mais que as das IES públicas, no caso somente a UFPI, o que equivale a 26,7%. Nos dois anos seguintes, em relação a ela própria, notamos que em 2010 as IES privadas ampliaram em 103 o número de matrículas em relação ao ano anterior, o que corresponde a um crescimento na ordem de 28,2% e em 2011 essa ampliação caiu para 28 matrículas o equivalente ao reduzido índice de 7,1%.

Por essa projeção, verificamos um movimento de oscilação com tendência decrescente para o último ano do recorte temporal. Talvez, uma possível razão para isso seja o fortalecimento da UAB que a cada ano vem ampliando o seu raio de alcance fazendo-se chegar aos mais distantes rincões do território piauiense como também por outras razões já explicitadas como nas análises feitas por Gatti e Freitas, citadas anteriormente.

Feitas essas considerações acerca da EaD e sua relação com o curso de Pedagogia, passamos agora a tratar da oferta desse curso na forma presencial tanto no âmbito das IES públicas como das privadas. Para tanto, tomamos como base os dados apresentados na Tabela 21, logo abaixo.

Tabela 21 - Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial nas IES públicas e privadas de 2007 a 2011

PEDAGOGIA -PRESENCIAL 2007 - 2011 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA															
ANO	Matrículas			Concluintes do Ano do Censo			Vagas Oferecidas - Por Processos Seletivos			Candidatos Inscritos - Por Processos Seletivos			Ingressos por processos seletivos ou outras formas		
	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada	Pública		Privada
	UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI		UESPI	UFPI	
2007	5515	1234	2832	166	205	66	1028	340	1920	2476	1016	2017	1655	350	1112
2008	5974	1283	3319	1185	261	438	646	340	1673	1500	1431	1391	1381	343	1019
2009	4346	1514	3189	1698	109	795	830	390	1360	2083	1636	1023	838	1636	699
2010	5010	1654	4578	686	154	1659	592	420	2260	1736	1341	2622	1164	604	1735
2011	3658	2007	5451	1114	273	1525	2763	440	3690	23893	8403	4802	827	487	1183
TOTAL	24503	7692	19369	4849	1002	4483	5859	1930	10903	31688	13827	11855	5865	3420	5748

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Ao se dirigir um olhar atento sobre a Tabela 21, no que tange à iniciativa privada, observamos que em 2008 e 2009 o número de candidatos inscritos por processo seletivo (todos) é menor que o número de vagas oferecidas. Em 2008, há uma diferença de 337 vagas e em 2009 essa diferença aumenta para 362, mostrando assim certo equilíbrio de um ano para o outro. Aqui é um exemplo clássico de que o candidato só concorre com ele mesmo. Em grande parte desses casos, o vestibular se torna mero elemento simbólico. Esse “fenômeno” é mais comum no segundo semestre letivo quando a captação de alunos concluintes do Ensino Médio se torna uma caça em vão, visto que este nível de ensino só conclui, geralmente, no final do ano, gerando assim demandas apenas para o primeiro semestre. É o que se chama de rarefação da demanda que tem levado as IES privadas a restringir a oferta de cursos no segundo semestre. Isso evidencia, portanto, que há um inegável gargalo no Ensino Médio que mesmo com o crescimento que vem tendo nos últimos anos a relação de possíveis candidatos para as vagas ofertadas ainda acaba sendo restrita na maioria das IES privadas.

A Tabela 21 mostra também um crescimento a cada ano do número de matrículas na rede privada à exceção do ano de 2009 que houve um decréscimo em relação ao ano anterior conforme já apontava a relação entre vagas oferecidas e número de inscritos. As possíveis razões para esse crescimento podem estar no fato de que grande parte das IES privadas terem aderido a programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), operacionalizado pela Caixa Econômica Federal (CEF), que é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Além dele, tem também o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e anunciado pelo governo como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira. Esse Programa concede bolsas integrais de 100% da mensalidade a estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e bolsas parciais de 50% da mensalidade a estudantes com renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos.

Considerando o perfil socioeconômico dos alunos das licenciaturas esses dois programas são uma das alternativas ou até mesmo a única possibilidade que eles têm para fazer um curso superior. Em estudo realizado por Gatti, Nunes e Almeida (2009, p.14, grifos das autoras) sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, as pesquisadoras mostraram que

O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM -

INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas **restrições financeiras**, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um **novo background cultural dos estudantes**.

Outro estudo que aponta para essa mesma direção foi realizado por André et al (2009) em quatro universidades de diferentes regiões do Brasil, públicas e privadas, sobre o trabalho docente do professor formador no qual, especialmente no caso das instituições privadas (comunitárias e particular), os professores formadores identificam a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto a capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses estudantes irão atuar. Identificam também que muitos estudantes têm apenas uma visão imediatista e utilitarista da formação universitária. Já no que tange à universidade pública a realidade se revela de forma diferente, pois os professores formadores elogiam o repertório cultural e o aproveitamento dos alunos e dizem que o maior desafio por eles enfrentado é convencer os estudantes a não desistir do magistério.

Essas pesquisas, além de outras já realizadas no Brasil sobre o perfil do aluno do ensino superior privado têm mostrado, portanto, que esse aluno combina deficiência acadêmica, pois são menos preparados em termos escolares com carências socioeconômicas uma vez que é oriundo de famílias de baixa renda e limitações para a dedicação plena aos estudos, visto que são jovens que conciliam estudo e trabalho até como possibilidade de poderem frequentar um curso superior. Temos, portanto, uma equação de difícil solução cujo resultado pode implicar nos frutos que são e serão produzidos por essas IES.

Embora os dados numéricos da Tabela em estudo não tragam elementos para se confirmar os achados dessas pesquisas, não resta dúvida de que esses não são casos isolados; é uma realidade nacional que pode se diferenciar apenas em alguns aspectos dadas as variações regionais do Brasil. Mas, o fato é que esses estudos mostram um quadro preocupante, pois, no que tange às licenciaturas, são esses alunos que no futuro estarão nas salas de aulas formando as crianças e os jovens brasileiros.

Quando olhamos a Tabela 21 vemos ainda, por exemplo, que no intervalo dos cinco anos da série histórica em análise tínhamos na iniciativa privada 4.483 alunos concluintes do curso de Pedagogia no Piauí que supostamente estariam aptos a atuarem nas instituições de

Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e 5.851 na esfera pública e, embora os estudos mostrem a situação um pouco mais confortável das IES públicas no que tange ao perfil socioeconômico dos alunos das licenciaturas, convém observar que problemas como infraestrutura, falta de professores e greves são elementos que podem interferir na formação dos licenciandos.

Esses fatos nos colocam diante de um quadro de inquietações que nos leva a fazer alguns questionamentos, como por exemplo, a nos perguntar em que condições esses professores estão sendo postos à sociedade, pois se as questões aqui levantadas nos incomodam quando olhamos para a educação como um todo, o que dizer quando dirigimos o olhar especificamente para a educação das crianças de tenra idade que estão ou estarão nas creches e/ou pré-escolas do nosso estado?

Mas, se está claro que o perfil do aluno das licenciaturas mudou, não seria conveniente também perguntar como essas mudanças estão sendo percebidas pelos professores formadores? Como as propostas de formação da IES estão enfrentando o desafio de lidar com alunos marcados por uma vida escolar deficitária?

Em um esforço de tentar responder a esses questionamentos trazemos as contribuições de um estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) em 71 IES públicas e privadas acerca dos currículos de quatro cursos de licenciatura em que um deles era o curso de Pedagogia. Assim, dentre as conclusões a que elas chegaram com relação ao curso de Pedagogia, estão que:

O currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. [...] A parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. [...] A relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. [...] Os conteúdos específicos as disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. [...] No que se refere às metodologias de ensino, há ementas que revelam esforço de abarcar estudos dos conteúdos específicos e estudo dos métodos para ensinar, considerando que este é o único espaço em que comparece o que foi identificado como conteúdos específicos na quase totalidade das ementas analisadas. [...] A maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. [...] A leitura das ementas permitiu constatar fragilidades não apenas em termos de redação propriamente dita, mas também no que se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos e de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina. [...] Tem-se constatado a dificuldade e complexidade desta construção interdisciplinar, que requer como primeiro movimento um olhar mais cuidadoso em cada disciplina. (GATTI; NUNES, 2009, p. 23-42).

Vemos pelas conclusões a que chegou o estudo realizado pelas pesquisadoras supracitadas que as respostas às questões levantadas na folha anterior, principalmente a última questão, encontra amparo nos achados da pesquisa, pois eles evidenciam um curso com muitas fragilidades que faz da escola, enquanto instituição social e de ensino, “um elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 55).

Outro aspecto observado a partir da Tabela 21 foi o aumento das matrículas nas IES públicas especialmente no ano de 2010, quando comparado ao ano anterior. Creditamos esse aumento ao fato de no referido ano entrar em cena o Parfor. Convém observar que o número de matrículas em 2010 na UESPI não deve ser creditado somente ao incremento que o Parfor pode ter trazido para esses números, mas também ao fato de que nesse ano foi realizado o último vestibular para os cursos de Regime Especial em que um deles era o de Pedagogia.

Assim, para que se tenha uma visão da evolução do Parfor no Piauí, apresentamos na sequência de Tabelas, a seguir, os números desse programa no Piauí no intervalo de 2010 a 2014 no que tange ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

Tabela 22 - Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2010

PARFOR-PEDAGOGIA-PRESENCIAL							
GRE	Instituição Formadora	1ª LICENCIATURA			2ª LICENCIATURA		
		Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada	Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada
1ª GRE – Parnaíba	UESPI	1º sem./2010	180	22	2º sem./2010	0	0
	UFPI	2º sem./2010	45	37	2º sem./2010	0	0
2ª GRE – Barras							
3ª GRE – Piri-piri	UESPI	1º sem./2010	90	65	2º sem./2010	0	0
4ª GRE – Teresina	UESPI	1º sem./2010	180	299	2º sem./2010	0	0
	UFPI	2º sem./2010	45	95	2º sem./2010	0	0
5ª GRE - Campo Maior	UESPI	1º sem./2010	90	82	2º sem./2010	0	0
6ª GRE – Regeneração							
7ª GRE – Valença	UESPI	1º sem./2010	135	55	2º sem./2010	0	0
8ª GRE – Oeiras	UESPI	1º sem./2010	135	39	2º sem./2010	0	0
9ª GRE – Picos	UESPI	1º sem./2010	135	175	2º sem./2010	0	0
	UFPI	1º sem./2010	45	104	2º sem./2010	0	0
10ª GRE – Floriano	UFPI	1º sem./2010	45	26	2º sem./2010	0	0
		2º sem./2010	40	91	2º sem./2010	40	18
	UESPI	1º sem./2010	135	35	2º sem./2010	0	0
11ª GRE – Uruçuí	UESPI	1º sem./2010	135	52	2º sem./2010	0	0
12ª GRE - São João do Piauí							
13ª GRE - São Raidº Nonato	UESPI	1º sem./2010	135	78	2º sem./2010	0	0
14ª GRE - Bom Jesus	UESPI	1º sem./2010	90	68	2º sem./2010	0	0
15ª GRE – Corrente	UESPI	1º sem./2010	135	38	2º sem./2010	0	0
16ª GRE – Fronteiras							
17ª GRE – Paulistana							
18ª GRE - Grande Teresina							
TOTAL			1795	1361		40	18

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora

Pelo exposto na Tabela 22, observamos que das 18 GREs em um terço delas não houve oferta de vagas para formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2010, nem para o primeiro semestre, nem para o segundo semestre daquele ano. São elas: 2ª GRE, 6ª GRE, 12ª GRE, 16ª GRE, 17ª GRE e 18ª GRE. Considerando os docentes com Ensino Médio Normal Magistério, Ensino Médio Normal Magistério Específico Indígena e Ensino Médio (não magistério) cada uma dessas GREs apresentavam, naquele ano, os seguintes totais: 2ª GRE: 549; 6ª GRE: 136; 12ª GRE: 108; 16ª GRE: 72; 17ª GRE: 60 e 18ª GRE: 425. Portanto, nessas seis GREs parte da demanda por formação de professores em nível superior, possivelmente, tenha sido atendida por outras licenciaturas.

Outra fato a ser observado é que das 12 GREs em que se teve oferta do curso de Pedagogia, na maioria delas o número de vagas solicitadas era menor que o número de vagas ofertadas. Como se trata da fase inicial do programa, uma das possíveis razões apontadas pelo Relatório Técnico de Gestão do Parfor 2009-2013, pode estar relacionada com a divulgação do programa junto aos municípios que precisam fazer adesão a ele por meio das SME. Essa é uma tarefa que deveria ser assumida pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que foram criados para dar cumprimento aos objetivos da política de formação de docentes para a Educação Básica e têm por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação em suas respectivas unidades da federação.

No que tange ao curso de Pedagogia como 2ª licenciatura, observamos que em 2010 somente na 10ª GRE se teve a oferta desse curso. Convém dizer, que os dados levantados no Censo de 2013 (ver tabelas no tópico sobre professores cuja formação não atende às exigências da lei) mostram que nesta GRE constam 54 professores atuando na Educação Infantil com formação em outros cursos de licenciaturas e também bacharelados os quais seriam pretensos candidatos para buscar a 2ª licenciatura, já que atuam em um nível de ensino incompatível com a formação de 1ª licenciatura que possuem.

Outro aspecto que se pode observar, a partir da Tabela em referência, no que tange à participação das IES públicas na oferta do curso de Pedagogia é a predominância da UESPI sobre as demais, visto que ela se faz presente em todas as 12 GREs onde o curso estava ofertado. Isso está relacionado com o próprio processo de interiorização dessa instituição, conforme será tratado em outro tópico deste trabalho.

A Tabela 23, a seguir, mostra os números do Parfor no Piauí no ano de 2011.

Tabela 23 - Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2011

PARFOR-PEDAGOGIA-PRESENCIAL							
GRE	Instituição Formadora	1ª LICENCIATURA			2ª LICENCIATURA		
		Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada	Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada
1ª GRE – Parnaíba							
2ª GRE – Barras	UESPI	1º sem./2011	90	135	0	0	0
	UFPI	1º sem./2011	45	48	0	0	0
3ª GRE – Piripiri							
4ª GRE – Teresina	UFPI	1º sem./2011	45	60	0	0	0
5ª GRE - Campo Maior							
6ª GRE – Regeneração							
7ª GRE – Valença							
8ª GRE – Oeiras	UFPI	1º sem./2011	45	7	0	0	0
	UESPI	2º sem./2011	45	45	0	0	0
9ª GRE – Picos							
10ª GRE – Floriano							
11ª GRE – Uruçuí	UESPI	2º sem./2011	45	27	0	0	0
12ª GRE - São João do Piauí	UESPI	1º sem./2011	45	19	0	0	0
	UESPI	2º sem./2011	45	19	0	0	0
13ª GRE- São Raidº Nonato							
14ª GRE - Bom Jesus							
15ª GRE – Corrente							
16ª GRE – Fronteiras							
17ª GRE – Paulistana							
18ª GRE - Grande Teresina	UESPI	2º sem./2011	45	41	0	0	0
TOTAL			450	401	0	0	0

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora.

Pela Tabela 23 se pode verificar que das seis GREs que em 2010 não tinha oferta para o curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2011, três delas passaram a ofertá-lo. São elas: a 2ª GRE, a 12ª GRE e a 18ª GRE. Dessas três inferimos que somente na 2ª GRE o número de vagas solicitadas foi maior do que a ofertada, fato que ocorreu nas duas IES que ofereceram o curso. Aliás, foi nela também que se registrou o maior número de vagas solicitadas em relação a todas as outras GREs como um todo. De certo modo isso pode ser explicado pelo fato de que essa GRE (a 2ª) apresentava uma alta demanda por formação em nível superior e também pelo fato de em 2010 o curso nela não ter sido oferecido. Porém, nas outras duas GREs que não teve oferta em 2010 (12ª e 18ª) se observou que as vagas oferecidas foram em quantidade maior do que as vagas solicitadas.

Em outro extremo da Tabela, podemos verificar que na 8ª GRE (Oeiras) o número de vagas solicitadas no primeiro semestre não preencheria nem um terço das vagas que foram oferecidas pela UFPI. Já no segundo semestre do mesmo ano, notamos, contudo, que nessa mesma GRE o número de vagas solicitadas foi igual ao número de vagas ofertadas, no caso aqui a IES em questão era a UESPI. Talvez essa procura maior pelo curso oferecido pela UESPI se dê pelo fato de essa IES ter um Campus em atividade na referida cidade desde o

ano de 2000, e de lá para cá o tempo, de certo modo, ajudou a consolidá-la como um *locus* de formação do professor naquela região.

Uma visão panorâmica da Tabela em análise revela também que nas seis GREs que ofertaram cursos em 2011 em mais da metade (quatro delas) a solicitação de vagas foi menor do que o número de vagas ofertadas. Essa baixa procura tem sido noticiada em canais de comunicação (www.todospelaeducacao.org.br) como uma das dificuldades apresentadas pelo programa uma vez que o índice de vagas ociosas ofertadas na modalidade presencial chega a 50%, por isso se tornou fato comum as IES fazerem convocação para preenchimento de vagas remanescentes.

A evasão é outra dificuldade com o qual o programa na modalidade EaD, sobretudo, se depara desde a sua implantação a qual chegou em 2013 aos índices de 52%. Essas dificuldades se configuram, portanto, como ameaças para o alcance das metas do programa que era diplomar 330.000 professores até o final de 2014. Corroborando essas informações Gatti, Barreto e André (2011, p. 127), se reportando aos estudos realizados por Cunha (2010), mostram que

O Relatório de acompanhamento das ações de oferta de 2ª licenciatura, no âmbito do PARFOR, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) [...] mostra que, no primeiro ano, a turma do curso de licenciatura em ciências biológicas foi aberta na Plataforma Freire com 40 vagas: 73 professores inscreveram-se, 13 matricularam-se e 11 estavam cursando. No curso de educação física, foram oferecidas 40 vagas: 35 inscreveram-se, 23 estavam cursando. Têm sido feitos esforços, para que os alunos não desistam. Os gestores institucionais veem com bons olhos o Programa mas considera-se que é preciso aperfeiçoar as ações. Aponta-se a dificuldade da UNDIME em cooperar com a proposta nos municípios do estado.

Embora os dados apresentados pelo Relatório referenciado na citação acima digam respeito aos cursos de 2ª licenciatura, os problemas a eles relacionados também se aplicam aos cursos de 1ª licenciatura como mostram as Atas de reuniões de diversos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente como, por exemplo, as do Fórum da Bahia (FORPROF-BA/2011, disponível em: educadores.educacao.ba.gov.br/.../ata-da-reuniao-do-forumde12deagost..). Acesso em: 09 jan. 2015).

No âmbito local encontramos em Ferro (2011), a afirmação de que do total de 1.222 alunos ingressantes no Parfor/UFPI até 2011.1, 280 são desistentes (22,92%) enquanto 939 (77,08%) alunos estão frequentando regularmente as atividades acadêmicas. Mas, apesar de ser significativo o percentual de desistentes, a autora diz que é oportuno ressaltar que essa

taxa está abaixo do percentual da maioria dos cursos ofertados no período regular, cuja taxa de desistência na IES em referência chega até a 50%.

Dentre as razões que podem explicar isso, segundo o Movimento Todos pela Educação, estão a baixa atratividade da carreira docente, a desarticulação dos entes federados (União, Estados e Municípios), dificuldades no início do programa com a inscrição na Plataforma Freire - ambiente virtual de cadastramento - e o choque dos alunos ao retornarem ao bancos escolares depois de anos afastados de cursos do gênero e perceberem que o conteúdo e abordagem dos cursos de formação de professores não refletem a realidade vivida por eles na sala de aula, o que faria com que os docentes não enxergassem uma função prática que poderia ser aplicada em suas atividades pedagógicas (PEQUENO; ALAVARSE, 2014).

Os dois exemplos citados acima mostram, portanto, que há grandes desafios a ser enfrentado pelo programa para que efetivamente ele possa surtir os efeitos desejados na educação brasileira, sobretudo no que diz respeito aos padrões de qualidade da educação oferecida, especialmente, às crianças da tenra idade.

Dando prosseguimento à análise do Parfor no nosso estado, apresentamos a seguir os dados relativos ao ano de 2012.

Tabela 24 - Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2012

PARFOR-PEDAGOGIA-PRESENCIAL							
GRE	Instituição Formadora	1ª LICENCIATURA			2ª LICENCIATURA		
		Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada	Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada
1ª GRE – Parnaíba	UESPI	1º sem./2012	50	74			
2ª GRE – Barras	UESPI	1º sem./2012	50	89			
3ª GRE – Piripiri	UESPI	1º sem./2012	50	68			
4ª GRE – Teresina	UFPI	1º sem./2012	45	156			
		2º sem./2012	45	89			
	UESPI	2º sem./2012	100	96			
5ª GRE - Campo Maior	UESPI	1º sem./2012	40	44			
6ª GRE – Regeneração	UESPI	1º sem./2012	50	0			
7ª GRE – Valença	UESPI	1º sem./2012	50	93			
		2º sem./2012	50	76			
8ª GRE – Oeiras							
9ª GRE – Picos							
10ª GRE – Floriano	UESPI	1º sem./2012	50	62			
11ª GRE – Uruçuí	UESPI	1º sem./2012	50	70			
12ª GRE - São João do Piauí							
13ª GRE - São Raidº Nonato							
14ª GRE - Bom Jesus	UESPI	2º sem./2012	50	2			
	UFPI	2º sem./2012	45	35			
15ª GRE – Corrente	UESPI	1º sem./2012	50	90			
		2º sem./2012	100	62			
16ª GRE – Fronteiras							
17ª GRE – Paulistana	UESPI	1º sem./2012	50	35			
18ª GRE - Grande Teresina							
TOTAL			925	1141			

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando a Tabela 24, inferimos que das 12 GREs em que houve oferta de vagas para o curso de Pedagogia em pelo menos 10 delas o número de vagas solicitadas foi superior às que foram ofertadas. Vê-se, portanto, que houve um movimento inverso ao que vinha ocorrendo nos anos anteriores e talvez isso tenha ocorrido em função de uma maior divulgação do programa junto aos municípios através das ações desenvolvidas pelo Forprop/PI, que tem o papel de fazer a articulação com os municípios.

Chama-nos a atenção o fato de a 6ª GRE (Regeneração), que abrange 15 municípios não apresentar nenhuma solicitação de vagas quando o programa ofertava 50 vagas para o curso de Pedagogia. Ou seja, mesmo já se estando no 3º ano de vigência do programa no Piauí essa GRE ainda não havia apresentado demanda de formação. Isso leva-nos a crer que falta por parte da gestão municipal, especialmente da secretaria de educação dos municípios que compõem essa GRE, se cercar de informações sobre as necessidades formativas dos seus professores. Essas fragilidades já foram apontadas em outra seção deste trabalho.

Outro caso que nos chama a atenção é o fato de em Bom Jesus só ter havido duas solicitações para uma oferta de 50 vagas, no caso elas foram oferecidas pela UESPI o que não se observa no que tange a UFPI já que houve uma solicitação de 35 vagas para uma oferta de 45 vagas.

Convém observar também o fato de passados três anos de vigência do programa no Piauí a 16ª GRE (Fronteiras) que é composta por 12 municípios não apresentar nenhuma demanda por formação em Pedagogia, considerando que em 2012 essa GRE contava com 50 professores com Ensino Médio Normal Magistério, 29 com Ensino Médio não magistério e 66 professores com outros cursos de formação superior. Havia, portanto, demandas tanto para 1ª licenciatura quanto para a 2ª.

Na Tabela 25, a seguir, temos uma visão do Parfor no âmbito do curso de Pedagogia, em 2013.

Tabela 25 - Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2013

PARFOR-PEDAGOGIA-PRESENCIAL							
GRE	Instituição Formadora	1ª LICENCIATURA			2ª LICENCIATURA		
		Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada	Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada
1ª GRE – Parnaíba	UESPI	2º sem./2013	50	54			
2ª GRE – Barras	UFPI	2º sem./2013	45	42			
3ª GRE – Piripiri	UESPI	2º sem./2013	50	31			
4ª GRE – Teresina	UFPI	2º sem./2013	45	54			
5ª GRE - Campo Maior							
6ª GRE – Regeneração	UESPI	2º sem./2013	50	6			
7ª GRE – Valença							

8ª GRE – Oeiras	UESPI	2º sem./2013	50	28		
9ª GRE – Picos						
10ª GRE – Floriano	UFPI	2º sem./2013	45	11		
11ª GRE – Uruçuí						
12ª GRE - São João do Piauí	UESPI	2º sem./2013	50	30		
13ª GRE - São Raidº Nonato						
14ª GRE - Bom Jesus	UESPI	2º sem./2013	50	11		
	UFPI	2º sem./2013	45	3		
15ª GRE – Corrente	UESPI	2º sem./2013	100	36		
16ª GRE – Fronteiras						
17ª GRE – Paulistana	UESPI	2º sem./2013	50	14		
18ª GRE - Grande Teresina						
TOTAL			630	320		

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora.

Ao observarmos a Tabela 25, contendo os dados do Parfor em 2013, podemos verificar que das 11 GREs em que o curso de Pedagogia foi ofertado somente em duas delas o número de vagas solicitadas superou o número de vagas ofertadas. No cômputo final vemos que as vagas solicitadas preencheriam apenas a metade das vagas ofertadas, confirmando assim uma tendência que já se vem observando no âmbito nacional que é a baixa procura pelos cursos do Parfor. Esse total também revela que nos quatro anos de programa no nosso estado esse foi o pior desempenho. Isso mostra que mesmo havendo demanda para a formação inicial, os cursos não se fizeram chegar àqueles que precisam se qualificar em nível superior.

Enquanto isso a Educação Infantil, reconhecidamente o nível de ensino da Educação Básica com maiores necessidades de formação em nível superior dos seus professores, fica à margem de uma política de formação que pudesse elevar a patamares mais elevados a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em creches e pré-escolas. E, para finalizar a série histórica que mostra a trajetória do Parfor no Piauí, apresentase na Tabela 26 os dados do programa em 2014.

Tabela 26 - Curso de Pedagogia/Parfor - UESPI e UFPI, em 2014

PARFOR-PEDAGOGIA-PRESENCIAL							
GRE	Instituição Formadora	1ª LICENCIATURA			2ª LICENCIATURA		
		Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada	Oferta	Quantidade de Vagas	Quantidade Solicitada
1ª GRE – Parnaíba	UESPI				2º sem./2014	40	9
	UFPI	2º sem./2014	45	6			
2ª GRE – Barras	UFPI	2º sem./2014	90	30			
	UESPI				2º sem./2014	40	46
3ª GRE – Piri-piri	UESPI				2º sem./2014	80	13
4ª GRE – Teresina	UESPI	2º sem./2014	120	10			
	UFPI	2º sem./2014	120	19			
5ª GRE - Campo Maior	UESPI				2º sem./2014	40	10
6ª GRE – Regeneração							
7ª GRE – Valença	UESPI	2º sem./2014	40	31			
8ª GRE – Oeiras	UESPI	2º sem./2014	40	36			

9ª GRE – Picos	UESPI				2º sem./2014	40	20
	UFPI	2º sem./2014	45	9			
10ª GRE – Floriano	UESPI				2º sem./2014	40	10
	UFPI	2º sem./2014	45	5			
11ª GRE – Uruçuí	UESPI				2º sem./2014	40	2
12ª GRE - São João do Piauí	UESPI	2º sem./2014	80	55			
13ª GRE - São Raid ^o Nonato	UESPI				2º sem./2014	40	6
14ª GRE - Bom Jesus	UFPI	2º sem./2014	45	2			
15ª GRE – Corrente	UESPI	2º sem./2014	40	7			
16ª GRE – Fronteiras							
17ª GRE – Paulistana	UESPI	2º sem./2014	40	9			
18ª GRE - Grande Teresina	UESPI	2º sem./2014	40	28			
TOTAL			790	247		360	116

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando a Tabela 26 verificamos que em todas as GREs o número de vagas solicitadas foi menor do que o número de vagas ofertadas, de tal modo que aquelas não chegaram nem a metade destas. Na 4ª GRE (Grade Teresina), por exemplo, onde foram disponibilizadas 240 vagas nas duas IES públicas, somente 29 delas foram solicitadas, o que corresponde a 12,0%. Vemos assim, que passados cinco anos de implantação do programa ele não mostrou ainda a que veio. Mas, como diz Brzezinski (2014, p. 1.250) “é preciso lembrar que as ações do MEC centram-se em cursos de caráter emergencial, que visam corrigir distorções históricas, cujo enfrentamento tem implicações políticas, disputa de poder, em face da autonomia relativa e às condicionalidades de cada ente federativo”. Isso tem reflexos diretos e imediatos sobre o propalado regime de colaboração tão necessário para a efetivação das políticas de formação.

Pelo exposto na Tabela 26 são visíveis as disparidades entre as vagas oferecidas e as solicitadas, chegando a ser absurda a diferença entre ambas o que certamente inviabilizou a formação de turmas dada a baixíssima quantidade. Citemos, por exemplo, a 1ª, a 9ª, a 10ª, a 14ª, a 15ª e a 17ª GRE, onde as vagas solicitadas não ocupavam nem um quarto das que foram oferecidas. Quando se olha para a trajetória do Parfor ao longo dos cinco anos visualizados pela sequência de tabelas, está claro 2014 foi o ano de pior desempenho do programa.

Observamos ainda que ao longo desses cinco anos a segunda licenciatura ficou invisível (re)aparecendo somente em 2014 com a oferta de vagas em oito das 18 GREs, porém seguindo a mesma lógica do que vem ocorrendo com a primeira licenciatura, as vagas oferecidas superam em muito as que foram solicitadas. Vemos que das 360 vagas oferecidas somente 116 delas foram solicitadas, ou seja, só 32,2% delas poderiam ser preenchidas.

A trajetória aqui apresentada deixa visível o pouco sucesso do programa no nosso estado, seguindo, portanto, a tendência nacional, apesar de se reconhecer também que o Parfor

possibilitou a interiorização da educação superior. Porém, muito ainda precisa ser feito para que ele cumpra com as finalidades que lhes foram previstas.

Depois de apresentados os dados que classificamos como atendendo ao que diz a legislação, passamos a seguir a apresentar os dados que não correspondem às exigências legais.

5.2 Segundo eixo categorial: Formação que não atende às exigências da lei – nível médio(não magistério) e ensino fundamental

Conforme justificado na abertura desse capítulo, fizemos a opção por dividi-lo em três eixos categoriais. Após apresentarmos o primeiro que trata da escolaridade que atende às exigências legais, passamos a apresentar o segundo eixo que traz os dados de escolaridade que está em desacordo com a legislação. Antes, porém, julgamos importante observar que embora se tenha registro de professores graduados em áreas diversas atuando na Educação Infantil, conforme mostrado na sequência de Tabelas de 7 a 13, eles não foram agrupados neste segundo caso, ou seja, como formação indevida, porque não há nos Microdados do INEP de 2013, conforme também já anunciado, variável que indique a entrada do professor nas redes de ensino, o que inviabiliza inferir se seu ingresso se deu atendendo ou não aos preceitos legais quanto a formação para atuar na primeira infância. Em razão disso todos os cursos superiores, inclusive de bacharelados com complementação pedagógica, foram inclusos no tópico que trata da escolaridade em conformidade com a lei.

É importante destacar ainda que mesmo reconhecendo que a Educação Infantil “nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola” (KRAMER, 2005, p. 12), é preciso reconhecer também o papel do MEC, e em especial, da COEDI, no sentido de disponibilizar todo o conhecimento produzido fazendo-o ser veiculado através de diversos meios - revistas, livros, periódicos, etc. - distribuídos gratuitamente para escolas e órgãos governamentais, e de aprovar diversos marcos legais para legitimar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Portanto, as ações que vão na direção contrária do que diz os marcos legais não podem ser atribuídas à falta de informações sobre o assunto.

Como já assinalado por diversas vezes neste estudo, a legislação brasileira atual determina o tipo de formação necessária para o professor de crianças pequenas. Entretanto, notamos que a discussão sobre as especificidades e a qualidade dessa formação, bem como sobre as condições de trabalho do professor, permanece ainda em aberto no cenário brasileiro.

Isso demonstra que, apesar dos avanços trazidos pela LDB 9.394/96, especialmente no que tange ao tipo de formação necessária para este docente, tais avanços, infelizmente, não foram suficientes para corrigir distorções históricas que marcam a formação e atuação dos professores da primeira infância no Brasil.

Não precisa grandes esforços para justificar tais afirmações. Basta ver a série de problemas que acompanham a educação das crianças pequenas ao longo do tempo no país, muitos deles já citados ao longo deste estudo, tais como: profissionais que ainda trabalham sem possuir a formação exigida em lei; a formação oferecida nem sempre atende às demandas do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, de modo que possuir formação nem sempre significa estar preparado; existem inúmeras realidades nas quais os salários pagos aos profissionais são baixos e são precárias as condições de trabalho; a formação continuada, quando oferecida, problemas.

Isso tudo evidencia que, apesar dos avanços legais que protagonizam a criança, os direitos já consignados à infância no Brasil revelam ainda estar longe de serem consolidados, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Um exemplo clássico disso é a presença ainda de professores leigos na Educação Infantil, ou seja, sem a formação mínima exigida pela lei, o que significa dizer que se trata de professores atuando apenas com o Ensino Fundamental. Parece algo inimaginável que em pleno século XXI ainda tenhamos que nos deparar com essa dura realidade, mas o fato é que ela existe, inclusive entre nós piauienses, conforme mostram os dados expostos na Tabela 27 a seguir. Antes, porém, esclarecemos que os cálculos foram feitos com base no total de professores, por GRE, com Ensino Fundamental e daí se extraiu o percentual de casos em que o curso é classificado como incompleto e completo.

Para efeito de organização dos dados, eles foram ordenados seguindo a sequência numérica das GREs. Vejamos, então o que revelam esses dados.

Tabela 27 - Professores com Ensino Fundamental incompleto e completo, por GREs, em 2013

PROFESSORES SEM A FORMAÇÃO MÍNIMA ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL						
GRE	ENSINO FUNDAMENTAL					
	INCOMPLETO		COMPLETO		Total Ensino Fundamental por GRE	%
	Docente	%	Docente	%		
1ª GRE – Parnaíba	3	37,5	5	62,5	8	100,0
2ª GRE – Barras	2	22,2	7	77,8	9	100,0
3ª GRE – Piri-piri	0	0,0	2	100,0	2	100,0
4ª GRE – Teresina	39	92,9	3	7,1	42	100,0
5ª GRE - Campo Maior	1	25,0	3	75,0	4	100,0

6ª GRE – Regeneração	0	0,0	3	100,0	3	100,0
7ª GRE – Valença	0	0,0	1	100,0	1	100,0
8ª GRE – Oeiras	0	0,0	1	100,0	1	100,0
9ª GRE – Picos	0	0,0	1	100,0	1	100,0
10ª GRE – Floriano	0	0,0	2	100,0	2	100,0
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	2	100,0	2	100,0
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	0	0,0	0	100,0
13ª GRE - São Raimundo Nonato	0	0,0	3	100,0	3	100,0
14ª GRE - Bom Jesus	1	14,3	6	85,7	7	100,0
15ª GRE – Corrente	0	0,0	8	100,0	8	100,0
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	2	100,0	2	100,0
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0	100,0
18ª GRE - Grande Teresina	9	50,0	9	50,0	18	100,0
Total	55	48,7	58	51,3	113	100,0

Fonte: Plataforma Freire, 2014. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando os dados expostos na Tabela 27 , vemos que das 18 GREs somente em duas delas - 12ª GRE e 17ª GRE - não se registra nenhum caso com esse tipo de formação, seja o curso completo ou incompleto. Em seis delas, verificamos a presença das duas situações e em dez delas constatamos um dos dois casos. Mas, o fato é que em 89,0% das GREs encontramos essa realidade. Acrescentamos ainda que embora essa informação não conste nos dados acima, convém dizer que desses 113 professores, 47 deles (41,6%) atuam em escolas da rede privada e 66 (58,4%) em escolas da rede municipal de ensino.

Embora quando consideramos o perfil das municipalidades brasileiras já tratado neste estudo esses dados não cause admiração, causa-nos surpresa perceber que as duas GREs que concentram as maiores quantidades de professores leigos são a 4ª GRE (Teresina) e a 18ª GRE (Grande Teresina). Essa surpresa vem do fato de que esperamos que essa realidade seja comum nas cidades do interior do estado onde o acesso à qualificação não goza das mesmas facilidades que nas grandes cidades, como Teresina, por exemplo, mas também pelo fato de não se esperar que após quase duas décadas de aprovação da LDB/96 que delimitou como exigência mínima para atuar na Educação Infantil o Ensino Médio na Modalidade Normal Magistério e de algumas iniciativas para corrigir essas distorções, como o Proformação e o Proinfantil, ambos já tratados neste estudo, ainda se encontre casos dessa natureza.

Portanto, essa prática de alocar pessoas com baixa escolaridade para atuar na primeira infância, especialmente no segmento creche, se sustenta em uma visão de guarda e de cuidados que não exigem conhecimentos formais, visão essa que se há muito tempo foi superada nos documentos legais, ainda permanece na mentalidade de muitos dirigentes educacionais. Mas, como bem diz Kramer (2005, p. 120, grifo nosso),

Não nos surpreendem essas contradições, pois [...] no caso das creches, em especial as comunitárias, essa realidade se impõe de forma contundente, pois profissionais

não habilitados legalmente se dedicam a uma parcela significativa da população de 0 a [5] anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do poder público. Sem falar do grande número de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação não só quanto ao aspecto instalações adequadas, como também naqueles que se referem à **formação dos profissionais**.

Pelo exposto na citação a pouca atenção dada à formação dos profissionais da Educação Infantil não é uma exclusividade da rede pública de ensino, mas também é uma realidade muito comum na rede privada. Isso se confirma, inclusive pelos dados apresentados no início das análises da Tabela 27. Os dados apresentados acima deixam claro também que ainda temos demandas para o Proinfantil, que atuou pela última vez em nosso estado em 2009, conforme já mostrado nesse trabalho. Diante disso fica, então, a pergunta: por que esse programa vem se mantendo inoperante quando se tem necessidade dele para resolver o problema da formação mínima exigida pela lei? Se o programa não está mais em operação, o que se pensou para o lugar dele? Embora algumas das respostas para esta pergunta já tenham sido dadas quando se tratou do alcance do Proinfantil em seção específica neste trabalho, nenhuma delas pode servir para justificar esse quadro degradante, pois o que está claro é que isso guarda relação com o projeto de sociedade pensado pelos nossos dirigentes educacionais que pautam suas ações políticas não visando o bem comum, mas suas escolhas partidárias. Além disso, ainda não se desvencilharam da concepção de nivelar pela noção do mínimo tudo que diz respeito à Educação Infantil.

Mas, se ainda nos causa admiração a presença de pessoas com essa escolaridade - o ensino fundamental completo - atuando na educação da primeira infância, o que dizer daqueles que, sequer, têm esse nível de ensino completo, como demonstrado na Tabela 27? É de causar espanto que esta seja uma realidade presente em um terço das 18 GREs e, mais ainda, em se constatar que a maior quantidade se encontra justamente na 4ª GRE (Teresina). Essa observação parte do fato de que esperamos que, pelo menos na capital, os órgãos fiscalizadores estejam atentos a esse tipo de situação. Fica então, a pergunta: qual o papel dos CME no acompanhamento das instituições de Educação Infantil do nosso estado?

Como já assinalado em seção anterior deste trabalho só pouco mais da metade dos municípios piauienses possuem CME, responsável direto pela regulamentação da Educação Infantil, cujas normas “abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança e conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos; documentação exigida”. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.47). Mas, se onde já existe CME ocorrem

aberrações dessa natureza, o que dizer dos municípios que não o têm? Certamente ficam entregues à própria sorte; à mercê da “vontade política” dos dirigentes municipais e educacionais que por tudo que já tem sido relatado ao longo deste trabalho, são guiados pela lógica do imprevisto, pela ausência de planejamento e de modelos de gestão que não acompanhem a dinâmica da sociedade atual. E, o que tem sido feito para resolver esse problema? Matricular esses professores na Educação de Jovens e Adultos? Vemos, portanto, que a implantação dos CME como possibilidade de ampliar a participação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais seja interferindo nas decisões, seja acompanhando e exercendo o controle das mesmas, ainda é bastante questionável.

Mas, foi por entender também que além de saber quem é que contrata esse tipo de profissional é importante verificar que relações de trabalho são estabelecidas entre contratantes e contratados, julgamos necessário apresentar dados que mostrem em que condições esses professores estão vinculados às redes de ensino. Neste sentido, a Tabela 28 mostra essa realidade. Os cálculos foram feitos com base no total geral de professores por GRE, para cada situação, conforme visualizados no subtotal da Tabela em referência. Eles apresentam o somatório total de cada vínculo, por GRE (nas colunas), e o total geral englobando todas os vínculos (nas linhas), no estado do Piauí, como um todo. E, em cada célula (cruzamento de linha e coluna), está a quantidade de professores, por vínculo empregatício, em cada GRE. Vejamos, então, o que mostram os dados.

Tabela 28 - Professores com Ensino Fundamental completo e o tipo de contratação, por GREs, em 2013

PROFESSORES COM ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO E TIPO DE CONTRATAÇÃO													
GRE	Não Informado		Concursado		Temporário		Terceirizado		CLT		Subtotal		Total Geral por GRE
	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE – Parnaíba	0	0,0	2	0,4	3	0,6	0	0,0	0	0,0	5	1,0	522
2ª GRE – Barras	0	0,0	2	0,2	5	0,6	0	0,0	0	0,0	7	0,8	833
3ª GRE – Piripiri	0	0,0	1	0,2	0	0,0	0	0,0	1	0,2	2	0,4	468
4ª GRE – Teresina	2	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	0,2	1.801
5ª GRE - Campo Maior	1	0,3	0	0,0	2	0,5	0	0,0	0	0,0	3	0,8	387
6ª GRE – Regeneração	1	0,3	1	0,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	3	0,9	320
7ª GRE – Valença	0	0,0	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	237
8ª GRE – Oeiras	0	0,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,4	270
9ª GRE – Picos	0	0,0	1	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2	489
10ª GRE – Floriano	1	0,3	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	2	0,5	397
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	0	0,0	2	1,3	0	0,0	0	0,0	2	1,3	149
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	260
13ª GRE - São Raidº Nonato	0	0,0	3	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	1,1	263
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	3	1,4	3	1,4	0	0,0	0	0,0	6	2,8	211
15ª GRE – Corrente	0	0,0	7	2,2	1	0,3	0	0,0	0	0,0	8	2,5	323
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	1	0,4	1	0,4	0	0,0	0	0,0	2	0,7	285
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	152
18ª GRE - Grande Teresina	0	0,0	2	0,3	6	0,8	0	0,0	1	0,1	9	1,1	791
Total	5	0,1	25	0,3	26	0,3	0	0,0	2	0,0	58	0,7	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Destacamos pelo observado na Tabela 28 o elevado quantitativo de professores contratados como concursados, fato que é registrado em dois terços das 18 GREs. Ou seja, em 66,6% das GREs há professores contratados nessa condição. Embora, como dito anteriormente, os Microdados não possuam variável que mostre o ingresso dos professores no magistério, sabemos que desde a aprovação da CF/1988 o ingresso na carreira docente nas redes públicas, por lei, deve ser feito por meio de concurso público. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 156, grifos nossos), ao apresentarem resultados de um estudo feito por Gatti e Nunes, em 2009, sobre provas de concursos para professores,

Estados e municípios têm realizado com certa regularidade esses concursos compostos de provas e títulos; as provas, de modo geral, **referindo-se a conteúdos específicos da área de atuação do(a) professor(a) e conteúdos pedagógicos gerais**; os títulos referindo-se ao nível de formação do(a) docente (ensino médio, licenciaturas curta ou plena, complementação de graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado); considera-se, também, eventual tempo de exercício docente anterior. Esta é a proposição encontrada nos editais e nos documentos relativos a concursos, sejam municipais ou estaduais.

Mesmo sem se ter levantamento que mostre a frequência com que concursos são realizados nos municípios piauienses, em procura feita em *site* de empresa especializada em preparação para concursos se encontrou poucos registros de chamadas de concursos públicos³³ para o magistério disponibilizando vagas para a Educação Infantil e menos ainda a presença nos Editais encontrados da exigência de qualificação em nível de Ensino Fundamental para o cargo de professor. Diante disso, a pergunta que se faz é: que conteúdos específicos e pedagógicos compõem uma prova de concurso público de professores que não têm a formação mínima exigida pela lei? Isso, somando-se ao fato descrito no início deste parágrafo, leva-nos a crer que trata-se de concursos de fachada para cumprir meramente com as exigências da legislação e isso acontece, ao nosso ver, porque os dirigentes educacionais contam com a inoperância dos órgãos fiscalizadores, como, por exemplo, o CME, onde existe e com o silêncio da sociedade e dos das próprias entidades representativas de classes, como os sindicatos de professores. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de que

Um concurso de entrada na carreira docente não pode ser apenas um rito de passagem, mas precisa constituir-se em avaliação consciente e consequente de um(a) profissional. Uma visão de política em ação permite também superar visões

³³ Nazária do Piauí/2012; Ribeira do Piauí/2012; Alvorada do Gurguéia/2012; Altos/2009; Beneditinos/2014; União/2015, dentre outros. Disponível em: < <https://www.pciconcursos.com.br/provas/professor-educacao-infantil/3>>. Acesso em: 08 Ago. 2015.

tecnicistas fragmentárias e, muitas vezes, ocas, apenas para “cumprir a lei”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 157, grifo das autoras).

Ainda quando olhamos para a Tabela 28, verificamos de igual modo quantidade significativa de professores na condição de temporários, fato presente em 11 das 18 GREs. Como mencionado em partes anteriores deste trabalho, essa é uma estratégia bastante utilizada hoje, até mesmo contrariando a Lei 12.425/2011, que põe limites a esse tipo de contratação. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 158-159),

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes existentes nas redes, há a contratação de temporários, sendo que essa contratação tem regras variadas, conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta desses, aceitam-se os créditos em licenciaturas ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou estudantes de licenciatura).

Essas vagas, ainda segundo as autoras, surgem em decorrência de várias situações, por exemplo, a baixa aprovação dos candidatos nos concursos, saída de professores da rede de ensino no período letivo, aposentadorias, chamada de docentes concursados para outras funções, etc. Mas, o fato é que essa estratégia funciona como uma opção de baixo custo para as secretarias uma vez que os encargos que incidem sobre esse tipo de contratação são menores que os dos professores do quadro efetivo. Esse quadro mostra o quanto a precarização do trabalho docente ameaça a garantia de um estatuto profissional, haja vista que a qualificação é condição indispensável para que isso ocorra.

É importante observar ainda que,

A não realização de concurso público específico para ingresso na Educação Infantil nas redes municipais é uma constante [...]. A maioria dos municípios faz um único concurso para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não reconhecendo, no ingresso, a especificidade da Educação Infantil. As consequências tanto pedagógicas quanto administrativas dessa opção são sentidas ao longo da década. Quais seriamos critérios de escolha ou alocação dos concursados nas turmas de Educação Infantil e que condições as escolas apresentam para trabalhar com o professor ingressante as especificidades de cada etapa da Educação Básica? Sem dúvida, em termos de formação e permanência na carreira, poderia ser muito benéfico substituir os concursos abrangentes por concursos específicos. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p.170).

Portanto, a realização de concurso específico para a primeira infância não é prática comum, pois a opção que prevalece entre as municipalidades é a realização de concurso único - Educação Infantil e Ensino Fundamental -, para só depois, quando do processo de lotação

definir o destino do professor. Assim, muitos ingressam na Educação Infantil, não por uma escolha pessoal, mas por imposição das redes de ensino.

A fim de verificar qual a relação de trabalho dos profissionais com Ensino Fundamental incompleto com seus contratantes, apresentamos na Tabela 29 o que os dados nos mostram sobre essa realidade. Para efeito de cálculos e organização dos dados, seguimos o mesmo raciocínio explicado na Tabela anterior. Vejamos então.

Tabela 29 - Professores com Ensino Fundamental incompleto e o tipo de contratação, por GREs, em 2013

PROFESSORES COM ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO E TIPO DE CONTRATAÇÃO													
GRE	Não Informado		Concursado		Temporário		Terceirizado		CLT		Subtotal		Total Geral Por GRE
	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	
1ª GRE – Parnaíba	0	0,0	1	0,2	2	0,4	0	0,0	0	0,0	3	0,6	522
2ª GRE – Barras	0	0,0	0	0,0	2	0,2	0	0,0	0	0,0	2	0,2	833
3ª GRE – Piripiri	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	468
4ª GRE – Teresina	39	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	39	2,2	1.801
5ª GRE - Campo Maior	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3	387
6ª GRE – Regeneração	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	320
7ª GRE – Valença	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	237
8ª GRE – Oeiras	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	270
9ª GRE – Picos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	489
10ª GRE – Floriano	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	397
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	149
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	260
13ª GRE - São Raid ^o Nonato	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	263
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	0	0,0	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	0,5	211
15ª GRE – Corrente	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	323
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	285
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	152
18ª GRE - Grande Teresina	1	0,1	4	0,5	4	0,5	0	0,0	0	0,0	9	1,1	791
Total	41	0,5	5	0,1	9	0,1	0	0,0	0	0,0	55	0,7	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Observando a Tabela 29, verificamos um comportamento diferente em relação à Tabela 28 visto que o que nela predomina é a situação “não informado”. Esse vínculo empregatício é sugestivo de tratar-se de pessoas que trabalham sem carteira assinada, haja vista que existe a opção CLT justamente para os casos em que a situação trabalhista é regularizada.

Vale ressaltar que todos os 39 docentes com Ensino Fundamental incompleto, como já assinalado, são pertencentes à 4ª GRE e todos eles atuam em escolas da rede privada de ensino, sendo 36 escolas particulares e 3 filantrópicas, todas elas localizadas na zona urbana. Quanto ao perfil etário 22 deles estão entre a faixa etária de 19 e 29 anos; 15 entre 30 e 40 anos e 2 entre 41 e 51 anos. Vemos, portanto a predominância de um perfil etário jovem, portanto com plenas possibilidades do ponto de vista da longevidade de buscar qualificação.

Para efeito de esclarecimento, explicamos que a opção em acrescentar informações que não constam na Tabela em análise acerca dos dados da 4ª GRE, se deu pelo fato de compreendermos que essa realidade causa tanta estranheza que sentimos necessidade de conhecê-la melhor a partir de outras variáveis como a dependência administrativa, a localização da escola e a faixa etária desses professores.

Não precisa dizer o tamanho da gravidade que esses dados revelam, pois se já é de causar espanto a presença de professores com Ensino Fundamental completo, o que dizer dos que tem esse nível de ensino incompleto? Se para o primeiro caso existe/ia o Proinfantil para solucionar o problema da formação mínima, que políticas existem para quem não tem ainda nem o fundamental completo?

Esses questionamentos vêm junto com a preocupação de se constatara presença de professores com esse nível de formação a cada ano que são publicados os dados do Censo Escolar da educação básica. Desse modo, a fim de verificar como essa situação tem se manifestado, fizemos uma série histórica englobando os Microdados dos censos dos últimos cinco anos, conforme é apresentado nas duas Tabelas a seguir.

Tabela 30 - Professores com Ensino Fundamental incompleto de 2009 a 2013, por GRE

SÉRIE HISTÓRICA DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO DE 2009 A 2013, POR GRE						
GRE	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
1ª GRE – Parnaíba	0	0	0	0	3	3
2ª GRE – Barras	2	0	2	4	2	10
3ª GRE – Piripiri	0	1	0	0	0	1
4ª GRE – Teresina	336	603	653	211	39	1.842
5ª GRE - Campo Maior	1	1	0	1	1	4
6ª GRE – Regeneração	0	1	1	0	0	2
7ª GRE – Valença	1	0	0	0	0	1
8ª GRE – Oeiras	1	1	1	1	0	4
9ª GRE – Picos	3	1	1	1	0	6
10ª GRE – Floriano	1	0	0	1	0	2
11ª GRE – Uruçuí	0	0	0	0	0	0
12ª GRE - São João do Piauí	4	4	3	3	0	14
13ª GRE - São Raimundo Nonato	1	1	1	1	0	4
14ª GRE - Bom Jesus	1	1	1	1	1	5
15ª GRE – Corrente	2	1	1	1	0	5
16ª GRE – Fronteiras	0	0	0	0	0	0
17ª GRE – Paulistana	0	0	0	0	0	0
18ª GRE - Grande Teresina	2	5	8	9	9	33
Total	355	620	672	234	55	1.936

Fonte: MEC/INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Elaborada por esta pesquisadora.

A partir do exposto na Tabela 30, alguns aspectos nos chamam a atenção. Está claro que das 18 GREs somente três delas não têm contratado professores com esse perfil formativo no quinquênio em referência. Na maioria delas, observamos um movimento oscilante visto que em um ano desaparece, no outro reaparece, em um ano aumenta, no outro diminui, etc. Há casos, como na 1ª GRE, que nos quatro primeiros anos da série histórica não havia

nenhum registro, mas passa a aparecer professores com tal formação em 2013, o que é sugestivo de que se passou a contratar professores com essa formação. Embora seja comum erros de preenchimento, há um período para que as escolas façam as correções necessárias, de modo que não creditamos a isso o fato desse movimento de oscilação dos dados.

Chama-nos a atenção também a elevada quantidade de professores com esse perfil formativo na 4ª GRE por todas as razões já apresentadas como a facilidade acesso aos mecanismos de formação, por exemplo, mas principalmente porque quando se fez o cruzamento dos códigos docentes, que é o que identifica o professor no Censo, pegando os anos de 2012 e 2013, verificamos que grande parte deles aparecia em um ano, mas não no outro subsequente. Isso foi percebido nos professores da rede privada de ensino, mas como em nenhum dos dois anos citados não foi informado o tipo de contratação, não dá para se fazer qualquer inferência quanto às possíveis razões para o não aparecimento em um ou em outro ano.

Nessa mesma direção, é curioso o fato de em 2012, dos 211 professores com fundamental incompleto na 4ª GRE (Teresina), 177 deles era vinculado à rede municipal de ensino, dos quais 175 se declaravam concursados e dois temporários. No entanto, em 2013 nenhum desses professores aparece nos Microdados, pois só consta os da rede privada. Como não há variável que indique o ingresso na carreira, não há como presumir que isso se deu em razão de aposentadoria, por exemplo. Mas, ainda que essa fosse uma possibilidade, cabe observar que mais de 70,0% dos professores dessa GRE tem perfil etário entre 19 e 40 anos.

O fato é que a recorrência apresentada na série histórica em discussão vem confirmar o conteúdo de matéria publicada pela revista Educação, em abril de 2015, que mostrou o quanto a Educação Infantil, mesmo diante de marcos e diretrizes recentes, ainda sofre com manobras para a contenção de recursos, fato que tem se agravado na medida em que pressionados pela sociedade e, principalmente, pelo Poder Judiciário para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, gestores públicos municipais estão contrariando a legislação educacional e recorrendo à contratação de pessoas sem habilitação mínima exigida para atuar com essa faixa etária atendida nas instituições de Educação Infantil.

Assim, a um custo baixo vários municípios do Brasil vem utilizando essas estratégia para possibilitar a expansão da oferta de vagas dessa etapa de ensino realizando concursos públicos admitindo profissionais com diferentes nomenclaturas para atuar na primeira infância, sem a exigência de qualquer formação específica e com salários inferiores ao estabelecido pela Lei do Piso Nacional do Magistério. É importante frisar que embora esses profissionais sejam contratados para funções auxiliares, acabam mesmo é assumindo funções

típicas do cargo de professor. Um exemplo desse tipo de ocorrência já foi relatado neste trabalho, quando citamos o estudo de Souza (2011) acerca do Proinfantil no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, concordamos com Didonet (2015, p. 25, grifo do autor), ao afirmar que

Contratar pessoas para ocupar a educação infantil sem a qualificação mínima estabelecida pela lei não é apenas um ato ilegal, mas um desrespeito com as crianças e os professores. [...] A contratação de trabalhadores não professores para ocupar-se da educação nas creches e pré-escolas é uma ofensa à categoria do magistério e uma competição desleal. "Imaginem uma empresa aérea que, para baratear os voos ou aumentar seu lucro operacional, comece a contratar técnicos de manutenção de aeronaves para pilotar os aviões!".

Essa realidade vem confirmar que temos muito ainda por fazer para assegurar, pelo menos, os níveis mínimos de formação dos professores, pois de acordo com a Sinopse do Censo Escolar da educação básica de 2014, temos atualmente 93 professores com esse perfil formativo, ou seja, com Ensino Fundamental (completo e incompleto) atuando na Educação Infantil do nosso estado.

Para ilustrar o que mostra a série histórica em referência, quanto aos professores com Ensino Fundamental completo, apresentamos a seguir Tabela contendo esses dados. Vejamos.

Tabela 31 - Professores com Ensino Fundamental completo no período de 2009 a 2013, por GRE

SÉRIE HISTÓRICA DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO DE 2009 A 2013, POR GRE						
GRE	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
1ª GRE – Parnaíba	8	6	7	5	5	31
2ª GRE – Barras	9	16	8	14	7	54
3ª GRE – Piripiri	7	6	7	3	2	25
4ª GRE – Teresina	4	3	2	2	3	14
5ª GRE - Campo Maior	9	4	3	3	3	22
6ª GRE – Regeneração	9	5	6	5	3	28
7ª GRE – Valença	4	5	2	1	1	13
8ª GRE – Oeiras	2	1	0	0	1	4
9ª GRE – Picos	4	0	1	2	1	8
10ª GRE – Floriano	2	2	3	3	2	12
11ª GRE – Uruçuí	4	1	0	0	2	7
12ª GRE - São João do Piauí	8	8	2	2	0	20
13ª GRE - São Raimundo Nonato	8	7	5	5	3	28
14ª GRE - Bom Jesus	3	4	4	5	6	22
15ª GRE – Corrente	7	13	5	6	8	39
16ª GRE – Fronteiras	7	4	2	2	2	17
17ª GRE – Paulistana	0	0	0	0	0	0
18ª GRE - Grande Teresina	13	15	12	7	9	56
TOTAL	108	100	69	65	58	400

Fonte: MEC/INEP, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Quando comparamos as duas Tabelas acima (30 e 31), percebemos que enquanto na primeira que traz os dados do Ensino Fundamental incompleto há um movimento de

ascendência de 2009 a 2011, descendendo só de 2012 para 2013, na segunda, que traz os dados do Ensino Fundamental completo verificamos um movimento de descendência de 2009 a 2013. Acreditamos que isso guarde relação com a ação do Proinfantil que atuou em dois momentos: com o Grupo I, em 2006, e com o Grupo III, em 2009, embora como já dito na seção que trata deste programa, haja possíveis inconsistência entre os dados do Censo Escolar e os do Proinfantil haja vista que foi registrado em 2011 a conclusão de 183 cursistas, referentes ao Grupo III, quando o Censo Escolar de 2009 apontava 108 professores com Ensino Fundamental completo, portanto, pretensos candidatos ao programa.

Mas, julgamos importante também observar que somente a partir de 2007, em consonância com as metas do PDE, o INEP, por intermédio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), responsável pela execução dos levantamentos censitários do Instituto, inovou os procedimentos metodológicos e operacionais do Censo Escolar. Dentre as alterações efetuadas, destacamos o desenvolvimento e implantação do sistema de levantamento de dados do Censo Escolar, o Educacenso, que utilizando ferramentas da *web* em todas as fases de sua execução, tornou mais ágeis e fidedignos todos os processos de obtenção, controle e correção de dados. E, também, a reorganização das informações em quatro cadastros (escolas, turmas, alunos e docentes), em lugar de somente um (escolas), o que ampliou muito as possibilidades de exploração e conhecimento da realidade educacional, especialmente sobre alunos e professores (Brasil, 2009). Talvez isso explique as inconsistências percebidas entre os números produzidos pelo Censo Escolar e os do Proinfantil.

Das 18 GREs vemos que somente uma delas, a 17^a GRE, manteve-se na mesma condição vista na Tabela anterior, ou seja, ao longo dos cinco anos em observância não contratou profissionais com essa “qualificação”. Além desta GRE, somente em uma GRE - a 12^a - não há registro desse tipo de docente em 2013. Esses dados confirmam mais uma vez a necessidade de políticas de formação em nível médio normal magistério para nivelar esses professores, pelo menos, aos padrões mínimos exigidos pela lei. No entanto, fica a seguinte pergunta: até quando vamos precisar de soluções emergenciais para resolver problemas de formação de professores?

Para responder a tal questionamento, concordamos com Chapani (2011), quando diz que existem, pelo menos, dois fatores interdependentes que concorrem para existência de professores leigos: primeiro as alterações na legislação que aumentam as exigências de qualificação para os postulantes ao magistério, fazendo com que aqueles docentes que já se encontravam em exercício, mas que não possuíam a qualificação agora exigida, passem a ser

considerados leigos; segundo que as precárias condições de trabalho afastam os profissionais mais qualificados e, ao mesmo tempo, criam condições de ingresso de pessoas não habilitadas por meio de interferências políticas nos processos de seleção e contratação desses profissionais. Nesse sentido, parafraseando a autora supra citada, podemos dizer, então, que a figura do professor leigo aparece ainda hoje nos sistemas de ensino “por decreto” e “por descaso”.

Ressaltamos ainda que os problemas de professores leigos atuando na Educação Infantil, no Piauí, não se limitam àqueles que possuem apenas o Ensino Fundamental. Tem ainda os casos de professores com Ensino Médio não magistério, conforme mostra a Tabela 32, a seguir. Os cálculos foram feitos com base no total geral de docentes por GRE. Para efeito de organização dos dados, eles foram ordenados do menor para o maior, tomando por base os percentuais da coluna Ensino Médio.

Tabela 32 - Professores com Ensino Médio não magistério atuando na Educação Infantil em 2013, por GRE

PROFESSORES COM ENSINO MÉDIO NÃO MAGISTÉRIO			Total geral docente por GRE
GRE	ENSINO MÉDIO		
	Docente	%	
4ª GRE – Teresina	57	3,2	1801
17ª GRE – Paulistana	6	3,9	152
16ª GRE – Fronteiras	14	4,9	285
9ª GRE – Picos	25	5,1	489
12ª GRE – São João do Piauí	17	6,5	260
6ª GRE – Regeneração	23	7,2	320
5ª GRE - Campo Maior	29	7,5	387
18ª GRE - Grande Teresina	65	8,2	791
10ª GRE – Floriano	37	9,3	397
13ª GRE - São Raimundo Nonato	30	11,4	263
3ª GRE – Piripiri	58	12,4	468
15ª GRE – Corrente	40	12,4	323
2ª GRE – Barras	111	13,3	833
7ª GRE – Valença	33	13,9	237
8ª GRE – Oeiras	41	15,2	270
1ª GRE – Parnaíba	84	16,1	522
14ª GRE - Bom Jesus	36	17,1	211
11ª GRE – Uruçuí	34	22,8	149
Total	740	9,1	8158

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Como já se sabe, o único ensino médio aceito como requisito para atuar na docência da Educação Infantil é o na modalidade Normal Magistério. Portanto, qualquer curso médio atuando na primeira infância que não atenda a esse pressuposto não pode ser considerado como legal. Assim, observando a Tabela 32, percebemos a presença desse nível de formação

em todas as GREs, sendo que em oito delas a média local está abaixo da média geral do estado que é 9,1%. Essas GREs apresentam situação mais confortável que as demais, visto que têm menos professores com essa formação atuando na Educação Infantil, em 2013. São elas: 4ª GRE (3,2%), 17ª GRE (3,9%), 16ª GRE (4,9%), 9ª GRE (5,1%), 12ª GRE (6,5%), 6ª GRE (7,2%), 5ª GRE (7,5%) e 18ª GRE (8,2%), sendo que a GRE que tem Teresina como município polo é a que tem o menor percentual.

As outras dez GREs apresentam percentuais acima da média estadual, ou seja, são gerências com situação menos confortável por apresentar maior número de professores com essa formação. São elas: 10ª GRE (9,3%), 13ª GRE (11,4%), 3ª GRE (12,4%), 15ª GRE (12,4%), 2ª GRE (13,3%), 7ª GRE (13,9%), 8ª GRE (15,2%), 1ª GRE (16,1%), 14ª GRE (17,1%) e 11ª GRE (22,8%), sendo que a posição mais extrema é a da 11ª GRE por apresentar o maior percentual de professores com essa formação.

Como esses professores não atendem à exigência mínima, mas têm Ensino Médio, que é uma das exigências para pleitear vaga na educação superior, uma possibilidade de resolver essa lacuna seria a formação por meio do Parfor. No entanto, como já foi demonstrado neste trabalho, esse programa não tem apresentado resultados no ritmo esperado no nosso estado, seguindo a tendência nacional. De qualquer modo, está evidente que temos em todas as GREs demandas por formação em nível superior que poderiam ser atendidas por aquele programa. Diante disso, consideramos pertinente fazer o seguinte questionamento: se a formação de professores constitui elemento fundamental para atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, dá materialidade ao que está propugnado pelas reformas educacionais, o que esperar desses professores cuja formação não lhe encaminha para o magistério?

Acreditamos, seguindo o raciocínio de Chapani (2011), que como a formação desses professores não prepara para o exercício da profissão docente, resta-lhes agir de acordo com seu bom senso, com a sua intuição reproduzindo modelos pedagógicos que observaram e interiorizaram quando eram alunos. No entanto, é de causar preocupação quando se pensa na carreira e nas perspectivas profissionais desses professores visto que a formação em nível superior constitui, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da Educação Básica. Além disso, é preciso considerar que são vários os fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores, pois

De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país,

provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Considerando, portanto, a elevação das exigências de formação de todos os professores da Educação Básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, é preciso que os esforços que já tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só no que diz respeito à preparação dos novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor educacional, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço, se revertam em ações eficazes para que não fiquemos a necessitar eternamente de políticas de formação em serviço. Para isso bastaria que as políticas e programas que já foram implantados e/ou implementados efetivamente funcionassem.

Mas, como já dito anteriormente, incluímos também como integrante do bloco de cursos que não atendem às exigências legais o curso de Pedagogia Bacharelado sem complementação pedagógica ou o curso em andamento, pois a LDB/96 no seu artigo 62 restringiu apenas às licenciaturas funções relativas ao ensino. Sendo assim, professores que apresentam esse perfil formativo estão em desacordo com a lei, embora alguns deles até possam ter formação em nível médio na modalidade Normal Magistério, no entanto considera-se no Censo Escolar a formação atual, seja completa ou em andamento.

Para efeito de cálculo, utilizamos o total de professores com Pedagogia Bacharelado sem complementação pedagógica ou em andamento, para se verificar a quantidade de professores que se encontra em uma ou em outra situação em cada GRE. Como a Tabela 33 mostra as duas situações - sem complementação/em andamento -, os dados foram organizados seguindo a sequência numérica das GREs. Vejamos, então, o que nos mostra a Tabela a seguir.

Tabela 33 - Professores com Pedagogia Bacharelado, sem complementação pedagógica ou em andamento, atuando na Educação Infantil em 2013, por GRE

PROFESSORES COM PEDAGOGIA BACHARELADO						
GRE	SITUAÇÃO DO CURSO					
	Sem complementação		Em andamento		Total	
	Docente	%	Docente	%	Docente	%
1ª GRE – Parnaíba	5	83,3	1	16,7	6	100,0
2ª GRE – Barras	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3ª GRE – Piripiri	0	0,0	1	100,0	1	100,0
4ª GRE – Teresina	3	60,0	2	40,0	5	100,0
5ª GRE - Campo Maior	0	0,0	1	100,0	1	100,0

6ª GRE – Regeneração	0	0,0	0	0,0	0	0,0
7ª GRE – Valença	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8ª GRE – Oeiras	1	100,0	0	0,0	1	100,0
9ª GRE – Picos	0	0,0	0	0,0	0	0,0
10ª GRE – Floriano	1	100,0	0	0,0	1	100,0
11ª GRE – Uruçuí	0	0,0	0	0,0	0	0,0
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,0	0	0,0	0	0,0
13ª GRE - São Raimundo Nonato	1	100,0	0	0,0	1	100,0
14ª GRE - Bom Jesus	0	0,0	1	100,0	1	100,0
15ª GRE – Corrente	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16ª GRE – Fronteiras	0	0,0	0	0,0	0	0,0
17ª GRE – Paulistana	0	0,0	0	0,0	0	0,0
18ª GRE - Grande Teresina	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Total	13	68,4	6	31,6	19	100,0

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Observamos pelo exposto na Tabela 33 que em metade das 18 GREs se encontra registro de professores sem curso de complementação pedagógica ou com o curso de bacharelado em Pedagogia em andamento. É importante destacar que no caso da primeira situação ela pode ser resolvida pela ação do Parfor já que o programa atua também na formação pedagógica de bacharéis. Portanto, além das demandas por primeira e segunda licenciatura como já mostrado neste trabalho, há também essa outra demanda. No entanto, como mostram os dados do Relatório Técnico do Parfor de 2009 a 2013, nesse intervalo foram formadas somente 23 turmas de formação pedagógica no Brasil (BRASIL, 2013). No que tange à realidade local como se pode constatar pela sequência de Tabelas sobre o Parfor no Piauí, apresentadas nesta seção deste trabalho, não há registros de 2010 a 2014 desse tipo de formação no nosso estado.

A formação pedagógica de bacharéis é uma exigência legal, pois devido a formação inicial em cursos de bacharelado, naturalmente torna-se desconhecido aos docentes bacharéis os conhecimentos teórico-epistemológicos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa necessidade torna-se mais evidente quando se trata da Educação Infantil, visto que este é um nível de ensino que se diferencia dos demais por todas as razões já aqui explicitadas.

Embora neste estudo não se tenha isolado os dados usando a variável dependência administrativa, para separar os dados dos docentes das instituições públicas e privadas, todas as situações, sem nenhuma exceção, aqui descritas também se aplicam às instituições privadas. Portanto, nestas também encontramos professores com curso superior em Pedagogia completo ou incompleto, em outras áreas completos ou cursando, com Ensino Médio não magistério, Ensino Médio Normal Magistério, Ensino Fundamental completo e incompleto, Pedagogia Bacharelado com e sem complementação pedagógica e em andamento. A única variável que difere uma dependência administrativa da outra é quanto ao tipo de contratação visto que na esfera privada não se faz concurso público, pois é regida pela CLT. E, nesse

aspecto, se constatou que a maioria dos professores em todas as 18 GREs diz, em primeiro lugar, não saber informar o tipo de vínculo e, em segundo lugar, se dizem vinculados à CLT, ou seja, com carteira assinada, diferentemente do que sugere os anteriores.

Também em relação à formação continuada não é diferente, pois dos 1.342 professores que atuam na iniciativa privada, somente 59 dizem ter recebido formação continuada em creche e destes, só 19 atuam nesse segmento; 138 dizem ter recebido formação continuada em pré-escola sendo que 115 deles atuam nesse segmento e 30 dizem ter recebido formação continuada nos dois segmentos, mas nenhum deles atuam em turmas unificadas.

Após termos feito a apresentação dos dados referentes à escolaridade dos docentes classificando-os em os que atendem às exigências da legislação e os que não atendem e, considerando que a formação em nível superior para os professores que ainda não tem essa formação é uma meta que vem sendo buscada desde o PNE anterior e reafirmada no atual, interessou-nos saber quais são as instituições públicas do Piauí que têm respondido pela formação dos professores que atuam na Educação Infantil no nosso estado.

Nesse sentido, apresentamos o terceiro eixo categorial que traz dados sobre as instituições formadoras de professores, conforme exposto no tópico a seguir.

5.3 Terceiro eixo categorial: as instituições públicas de educação superior do Piauí formadoras de professores que atuam na Educação Infantil

A educação superior tem por finalidade, segundo o Artigo 43 da LDB 9.394/96, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, aptos a se inserirem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a iniciação científica, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a difusão da cultura; suscitar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente; propiciar o conhecimento nos níveis global, nacional e regional, estabelecendo com a comunidade uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação de todos e será ministrada, conforme diz o Artigo 45 da referida lei, em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996).

A universidade é definida pela LDB/96 como sendo uma instituição pluridisciplinar de formação profissional, que possui uma especificação própria. Caracteriza-se pela produção intelectual advinda de estudos sistemáticos dos temas mais relevantes, tanto científicos quanto culturais e deve possuir pelo menos um terço do corpo docente com titulação de mestrado e

doutorado, como também, um terço do corpo docente em regime e tempo integral (BRASIL, 1996).

O Piauí conta, atualmente, com três instituições de educação superior pública: a UFPI, a UESPI e o Instituto Federal do Piauí (IFPI) que têm contribuído significativamente para a expansão da educação superior e profissionalizante no nosso estado. Assim, com o intuito de se verificar a participação dessas três instituições na formação do professorado piauiense, apresentamos na Tabela 34 logo abaixo o que os dados mostram a respeito disso, cuja base de cálculo foi o total de professores com curso superior atuando na Educação Infantil em 2013 que identificaram a IES pública do Piauí responsável pela sua formação, o que corresponde a um total de 2.638 professores.

Acrescentamos ainda que estão inclusos nestes dados cursos superiores concluídos ou em andamento, porém não foram incluídos dados de instituições públicas não informadas, por não ser possível identificar a qual estado da federação elas pertencem, haja vista que, nestes casos, só aparece a variável que indica a dependência administrativa, enquanto a variável na qual deve constar o código da IES não havia nenhum preenchimento, o que inviabilizou sua identificação. Isso significa que do total de 3.220 professores com curso superior em qualquer área, completo ou em andamento, atuando em 2013, que declararam ter cursado ou está cursando em instituição pública piauiense, 582 deles deixaram de informar o local de formação. Vejamos então o que nos mostram esses dados.

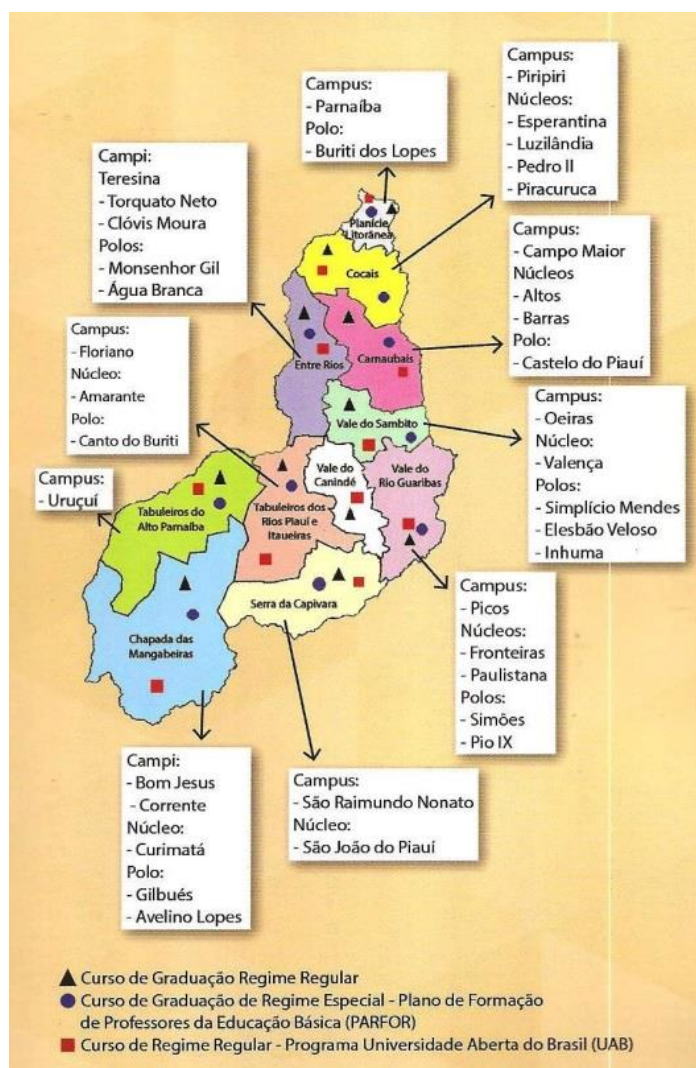
Tabela 34 - Instituições públicas piauienses de educação superior formadoras dos professores com curso superior, em qualquer área, atuando na Educação Infantil, em 2013, por GRE

PROFESSORES FORMADOS POR INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO PIAUÍ										
GRE	INSTITUIÇÃO PÚBLICA									
	UFPI		UESPI		ISEAF		IFPI		TOTAL	
	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%	Docente	%
1ª GRE – Parnaíba	54	34,0	97	61,0	8	5,0	0	0,0	159	100,0
2ª GRE – Barras	4	2,5	157	96,9	1	0,6	0	0,0	162	100,0
3ª GRE – Piripiri	6	4,2	137	95,1	1	0,7	1	0,0	144	100,0
4ª GRE – Teresina	310	42,8	383	52,8	32	4,4	0	0,0	725	100,0
5ª GRE - Campo Maior	6	3,9	147	95,5	1	0,6	0	0,0	154	100,0
6ª GRE – Regeneração	3	2,5	116	97,5	0	0,0	0	0,0	119	100,0
7ª GRE – Valença	5	5,4	88	94,6	0	0,0	0	0,0	93	100,0
8ª GRE – Oeiras	1	1,0	102	99,0	0	0,0	0	0,0	103	100,0
9ª GRE – Picos	48	24,6	135	69,2	12	6,2	0	0,0	195	100,0
10ª GRE – Floriano	22	17,2	104	81,3	0	0,0	2	1,6	128	100,0
11ª GRE – Uruçuí	1	4,0	24	96,0	0	0,0	0	0,0	25	100,0
12ª GRE - São João do Piauí	3	6,5	43	93,5	0	0,0	0	0,0	46	100,0
13ª GRE - São Raimundo Nonato	0	0,0	87	100,0	0	0,0	0	0,0	87	100,0
14ª GRE - Bom Jesus	3	7,9	35	92,1	0	0,0	0	0,0	38	100,0
15ª GRE – Corrente	0	0,0	104	100,0	0	0,0	0	0,0	104	100,0
16ª GRE – Fronteiras	14	13,9	87	86,1	0	0,0	0	0,0	101	100,0
17ª GRE – Paulistana	1	2,6	37	97,4	0	0,0	0	0,0	38	100,0
18ª GRE - Grande Teresina	27	12,5	184	85,2	4	1,9	1	0,5	216	100,0
Total	508	19,3	2067	78,4	59	2,2	4	0,2	2638	100,0

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora.

Como se pode verificar, além das três instituições públicas citadas no parágrafo acima, consta também na Tabela a presença do Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF), que embora tenha sido desativado como espaço de formação inicial em razão da extinção do Curso Normal Superior, teve participação na formação de professores que atuam na Educação Infantil.

Pelos dados acima, observamos que dos 2.638 professores com curso superior atuando na Educação Infantil em 2013, 2.067 deles (78,4%) cursaram ou estavam cursando na UESPI; 508 (19,3%) na UFPI; 59 (2,0%) cursaram no ISEAF e 4 deles (0,2%) no IFPI. Vemos, também, a clara liderança da UESPI na formação desses professores o que pode ser explicado pelo fato dessa IES se fazer presente, de alguma forma, em todas as 18 GREs, seja com unidades no formato de campus, de polos ou de núcleos, conforme mostra o mapa abaixo.



Mapa 3 - Distribuição dos campus, polos e núcleos da UESPI
Fonte: UESPI, 2014

Ressaltamos que embora o mapa acima tenha sido organizado tomando por referência os Territórios de Desenvolvimento, totalizando 11, e este estudo optou pela organização do estado em GRE, todos os municípios polos das 18 GREs estão representados nos TD. Essa liderança da UESPI pode ser creditada ao seu processo de expansão e interiorização ocorrido, sobretudo, na segunda metade da década de 1990, no contexto das reformas educacionais implantadas no Brasil para dar cumprimento às determinações do Consenso de Washington nos anos 1980-1990 e aos pactos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jontiem, na Tailândia.

Fizeram parte desse conjunto de reformas a implantação do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993; a aprovação da LDB 9.394, em 1996, que trouxe como um de seus motes a qualificação dos professores para atuar na educação básica e a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96 que instituiu o FUNDEF e, conseqüentemente, ampliou a necessidade de professores para as redes de ensino. Portanto, havia um contexto favorável para a expansão da UESPI, haja vista que na década de 1990, como bem afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a política educacional estava voltada para a educação superior, favorecendo a expansão da oferta pública, mas sem deixar de possibilitar a transferência de recursos públicos para instituições privadas de educação superior. Dentre os objetivos das políticas educacionais citados pelas autoras em referência que justificam a expansão da UESPI, destacamos o de assegurar a ampliação da oferta do Ensino Fundamental para garantir formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras e o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

No entanto, esse processo expansionista não deixou de ser alvo de muitas críticas. De acordo com Feitosa (2006, p. 5), por exemplo, uma característica básica da natureza expansionista da UESPI nos anos 1990 foi

A busca de resolver problemas crônicos da educação piauiense, num espaço de tempo e estrutura funcional não compatível com a dimensão do projeto, numa aura, portanto, de imediatismo e de resultados práticos, sem medir os efeitos dessas medidas no sistema educacional do Estado como um todo.

E, para ilustrar sua crítica (Feitosa, 2006) fala das parcerias entre a UESPI e as administrações municipais. Assim, a autora comenta que em 2003, por exemplo, foram firmados convênios com 246 prefeituras, das quais 220 eram do Piauí, 18 do Maranhão e 08

da Bahia, além da Seduc. Desse modo, em um contexto em que se preconizava pelo enxugamento das funções do Estado o governo do Piauí, na época, fez exatamente o caminho contrário alargando o raio de ação da UESPI fazendo-a chegar para além das fronteiras do estado do Piauí, tendo como carro-chefe os cursos de férias e os cursos sequenciais.

Esse crescimento acelerado levantou dúvidas quanto aos impactos que ele provocaria sobre a qualidade da diplomação de professores no nosso estado, em razão, principalmente, da carência de mão de obra qualificada, considerando que no interior do estado era mais difícil, à época, a presença de professores aptos para atuar na educação superior. Porém, é importante dizer que embora a maior parte do corpo docente fosse constituído de professores substitutos estes, por sua vez, passavam por um processo de seleção na sede da UESPI (Campus Torquato Neto) e depois de aprovados esses professores eram designados para as unidades de ensino instaladas nos municípios piauienses e dos outros estados aonde a UESPI se fez chegar.

Ainda sobre esse aspecto encontramos em Nogueira (2006), que realizou estudo sobre a história e a memória da educação superior no extremo sul piauiense no período de 1986 a 2005, depoimento dado por docente do quadro da IES a qual se posicionava favoravelmente argumentando que o fato de a UESPI ter chegado a outros territórios era uma demonstração do quanto as prefeituras conveniadas com a IES reconheciam a qualidade dos seus serviços e acrescentava que sua expansão na verdade contribuiu para a democratização da educação superior dando oportunidade aos brasileiros, indistintamente, de ter acesso à universidade.

Sem negar que a expansão de qualquer IES é um fator que deve ser considerado quando se pensa na qualidade dos cursos por ela ofertados, concordamos com o exposto no parágrafo anterior visto que, até então, ter acesso a curso superior era privilégio de poucos no nosso estado, pois as instituições federais que deveriam responder pela oferta desse nível de ensino estavam concentradas apenas na capital e em algumas poucas cidades do Piauí. Mas, diferentemente do que se veiculou em diversos canais de comunicação das mídias locais, o crescimento da UESPI não foi só quantitativamente, mas também qualitativamente. Os dados expostos no quadro abaixo mostram muito bem isso.

QUADRO DE EXPANSÃO RETRATANDO O CRESCIMENTO QUANTITATIVO/QUALITATIVO DA UESPI NO PERÍODO DE 1995 A 2000		
DESCRIÇÃO	1995	2000
Alunos	2.500	21.000
Cursos de graduação plena	15	24
Cursos Superiores Sequenciais de Formação Específica	00	24
Turmas de pós-graduação	00	28
Inscritos no vestibular	Sem registro	41.000
Professores com pós-graduação	04 mestres	19 doutores 44 doutorandos 92 mestres 60 mestrandos
Bolsistas	Sem registro	242
Projetos de Pesquisa (CNPq)	00	06 cadastrados 35 de Iniciação Científica
Trabalhos publicados em anais	10	136
<i>Campi</i> e núcleos universitários	04	31
Prefeituras conveniadas	00	220

Quadro 12 - Crescimento quantitativo e qualitativo da UESPI no período de 1995 a 2000

Fonte: Nogueira, 2006. Adaptado por esta pesquisadora.

Vemos, portanto, pelo exposto acima que no período em observância o crescimento da UESPI se deu nas duas direções: quantitativamente, haja vista que ampliou significativamente seus números nos vários aspectos observados, como ampliação do número de cursos e de matrículas, e qualitativamente uma vez que se observa incremento na produção científica que se materializou por meio de trabalhos publicados e dos projetos de pesquisa, bem como o aumento de professores pós-graduados com titulação de doutores e mestres, além dos que se encontravam cursando seus mestrados e doutorados, o que demonstra investimentos feitos com vistas à qualidade do ensino.

Portanto, sem desconsiderar a relevância das outras IES citadas na Tabela 34, não há como negar o importante papel social que a UESPI vem desempenhando na formação do professorado do nosso estado, pois entre desafios e superações foi ela quem proporcionou àquele professor nos rincões mais distantes do nosso imenso Piauí a oportunidade de se qualificar obtendo um diploma de curso superior.

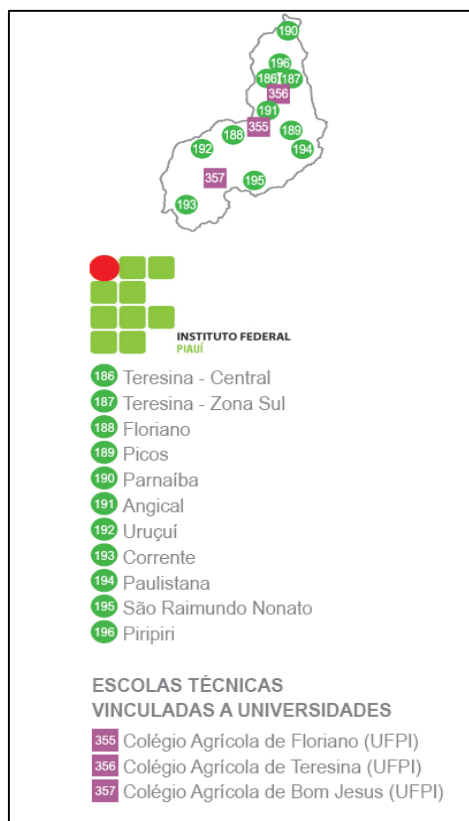
Convém dizer ainda, que constitucionalmente a responsabilidade pela oferta de educação superior fica a cargo da União, portanto, de responsabilidade das universidades federais. No entanto, como mostra a história da educação brasileira, a expansão das universidades públicas federais se deu de forma mais acelerada até a Ditadura Militar e a partir de então esse crescimento arrefeceu dando brechas para o surgimento de instituições privadas que foram ganhando mais espaço na medida em que as reformas implantadas na década de 1990 foram enxugando as responsabilidades do Estado brasileiro.

Ressaltamos que uma das poucas iniciativas no sentido de democratizar o acesso à educação superior pública do sistema federal se deu por meio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um dos braços do PDE/07, que é um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, tendo como objetivo

Criar condições de ampliação de acesso e permanência no nível de graduação da educação superior, tendo como diretrizes, entre outras, reduzir taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 119)

Como resultado desse programa esperamos, portanto, maior acesso à educação superior de populações dela excluídas, cumprindo seu dever democrático, e isso ao nosso ver e, em concordância com as autoras citadas, pode ser observado pela oferta desses cursos em todas as novas universidades federais criadas, pela ideia de interiorização dessas universidades, pela expansão que vem sendo feita em cursos noturnos e pelo aumento do número de matrículas em decorrência, também, da criação de novos cursos.

No entanto, devemos observar que, no caso do nosso estado, não houve a criação de novos campus da UFPI, embora os já existentes tenham passado por ampla reestruturação física e pedagógica que possibilitou a ampliação do número de cursos e de matrículas. Porém, quando se desloca o olhar para a rede federal de educação que tem os Institutos Federais (IF) como um dos seus componentes, constatamos o movimento de interiorização dessa instituição no estado do Piauí, conforme podemos ver no mapa abaixo, ressaltando-se que nele não figuram ainda os Campus de Oeiras, Pedro II, São João do Piauí, Campo Maior, Cocal, Valença do Piauí, Campus Avançado Pio IX e Campus Avançado Dirceu Arcoverde.



Mapa 4 - Distribuição dos Campus do IF no estado do Piauí
 Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/piaui-5226>. Acesso em: 30 Set. 2015

Devemos observar ainda que embora os IFs tenham se firmado pela sua tradição na formação técnico-profissionalizante, eles também ofertem cursos de licenciaturas, mas, estas por, sua vez, têm como foco as áreas das ciências exatas e da natureza. Geralmente, são cursos de Licenciatura em Matemática, Química, Física, Informática e Ciências Biológicas, sendo que alguns desse cursos são gargalos hoje na Educação Básica em razão do *déficit* de professores com tais habilitações.

Portanto, a formação de professores para atuar na Educação Infantil, não é abrangida pelos IFs, ficando esta tarefa para as universidades. Isso explica, inclusive a pouca participação do IFPI na Tabela 34 na qual se constata a presença apenas de quatro professores egressos dessa instituição sendo um graduado em Matemática na 3ª GRE (Piripiri); dois graduados - um em Matemática outro em Pedagogia - na 10ª GRE (Floriano) e um graduado em Ciências Biológicas na 18ª GRE (Grande Teresina).

Se no caso do crescimento acelerado da UESPI não se pode deixar de atribuir isso ao jogo dos interesses político-partidários que influenciaram no seu processo de interiorização de igual modo podemos dizer que, na direção contrária, a retração da expansão da rede federal de

educação não ficou imune aos interesses e disputas político-partidários haja vista que essa é a lógica que ao longo de toda a nossa história acaba sendo determinante.

Ao se concluir as análises, fazemos duas observações: primeiro que o total de professores que consta nos Microdados e na Sinopse do Censo Escolar de 2013 é de 8.156 docentes. No entanto, quando separamos os docentes por GRE e no final se fez a totalização, verificamos que esse total passou a ser de 8.158 docentes. Isso ocorreu porque se constatou a existência de dois docentes lotados em duas GREs diferentes, por isso ao isolar os dados por gerência, eles foram contabilizados duas vezes. Por esta, razão, as Tabelas que foram apresentadas ao longo das análises trazem o total de 8.158 docentes. Segundo, que justificamos ao longo das análises que diante da não existência de variável nos Microdados que mostrasse o ingresso dos docentes no magistério, incluímos os professores com cursos superiores de áreas diversas no cômputo dos que têm curso superior, qualquer que fosse ele, embora essas áreas de formação não contemplem a docência para a Educação Infantil. Porém, nas Tabelas que constam nos Apêndices B e C desta tese, que apresentam o consolidado da formação, fizemos a separação destes cursos colocando-os junto aos que não atendem à legislação.

Encerrando aqui o tratamento dos dados, apresentamos as conclusões deste estudo para dar visibilidade às incursões que ele possibilitou promover. As perspectivas resultantes deste trabalho de investigação, mais do que concluir, poderão servir como indicadores de pautas de discussão em torno da formação de professores da Educação Infantil, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento é permanentemente construído e por isso não se esgota com a conclusão desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Qualquer análise que se faça sobre a questão da formação dos professores no Brasil a partir da década de 1990 não pode ser descolada das orientações emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em março de 1990, pois foi a partir dela que se passou a evidenciar a necessidade de professores habilitados em cursos superiores para atuar na educação básica, que no caso do Brasil, se resumiu basicamente ao Ensino Fundamental, haja vista que logo após a aprovação da LDB 9.394/96 que trouxe como uma de suas inovações a questão da formação do professor, foi aprovada a Lei 9.424/96 que instituiu o FUNDEF e partir de então todas as iniciativas em termos de políticas educacionais foram canalizadas para aquele nível de ensino.

Para dar conta de formar o elevado quantitativo de professores em exercício que não atendiam às exigências da nova legislação, foi preciso criar meios para que o país pudesse atender às novas demandas, criando mecanismos e opções para formar mais professores, em um curto espaço de tempo, já que o Brasil se propôs em um intervalo de dez anos a resolver o problema da formação elevando a titulação de seus professores e, ao mesmo tempo, fazer isso com o menor custo possível.

Assim, passamos a assistir iniciativas de toda natureza com vistas à qualificação de professores serem disseminadas pelo Brasil afora. Na região norte destacamos o uso de telesalas, cuja utilização era justificada pelas distâncias e dificuldades de utilizar outra forma de comunicação; no nordeste a principal estratégia para atender a demanda da região foi o regime especial que funcionava com aulas aos sábados, nas férias ou em regime integral abrangendo dois turnos por dia; no centro-oeste a EaD foi a alternativa para suprir as necessidades e de igual modo nas regiões sul e sudeste do Brasil.

O fato é que passada a Década da Educação (1997-2007), o Brasil não logrou êxito em suas pretensões de sanar o problema da baixa qualificação do professorado brasileiro, o que pode ser confirmado pelas Metas não cumpridas no PNE de 2001-2010 e que foram redefinidas para o novo PNE 2014-2024 e pelo fato de que, embora passados quase duas décadas de aprovação da LDB atual, continuamos a admitir a contratação de professores tendo como exigência mínima de formação o Ensino Médio na modalidade Normal Magistério. Isso tudo mostra os reveses pelos quais têm passado a formação docente no Brasil os quais são frutos de políticas e legislações que não se materializam na prática ajudando a manter o ciclo vicioso da pouca resolutividade dos problemas educacionais brasileiros.

Esse quadro pouco animador da formação do professorado brasileiro é ainda mais inquietante quando se refere à Educação Infantil, nível de ensino que historicamente ficou à margem das políticas educacionais, como uma espécie de apêndice da educação brasileira, haja vista que ele ainda convive com situações heterogêneas e, muitas vezes, precárias, considerando a existência ainda de professores leigos atuando, pois não têm, sequer, a formação mínima exigida por lei o que significa dizer que apesar de todo o aparato legal que normatiza o atendimento educacional da primeira infância, ainda vivenciamos uma enorme distância entre o legal e o real.

Diante disso, sentimo-nos instigados a conhecer com mais profundidade a realidade da formação de professores no nosso estado. Nesse sentido, lançamo-nos neste estudo e com base nos dados analisados em capítulo específico desta tese, chegamos, então, a algumas conclusões.

Caracterizando a formação dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí quanto à formação inicial prevista pela LDB 9.394/96 para atuar neste nível de ensino, no que se refere à exigência mínima, no caso, o curso Normal Magistério, constatamos que quase um terço (2.404) do total de 8.156 professores, possui formação em nível médio na modalidade Normal Magistério. São, portanto, professores que do ponto de vista da legalidade não estão em desacordo com a lei, pois atendem aos requisitos mínimos. Porém, quando se pensa no que isso pode implicar na formação da criança em consonância com a concepção de criança e de infância ratificada nos princípios que constam nas DCNEI e nas finalidades previstas pela LDB/96, é de se questionar em que medida isso poderá ser alcançado. Não se trata de ignorar a importância do curso Normal que por mais de um século formou o professorado brasileiro, mas é preciso reconhecer que nos moldes como a escola hoje funciona, impõe ao professor a necessidade de um permanente repensar da relação ensino-aprendizagem o que, a nosso ver, só se torna possível na medida em que ele se qualifica.

Mas, apesar de atuarem legalmente, esses professores necessitam, para dar cumprimento às metas previstas no novo PNE 2014-2024, qualificarem-se em nível superior adquirindo graduação em Pedagogia, já que atuam em um nível de ensino cuja exigência formativa recai sobre esse curso. São, portanto, pretensos candidatos a serem absorvidos pela Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, por meio das ações do Parfor e da UAB. Mas, como já dito anteriormente, o Parfor, visto como principal programa dessa política, não tem correspondido às expectativas em razão dos baixos resultados apresentados, o que nos leva a crer que se o programa continuar no ritmo que vem

apresentando conviveremos com essa realidade ainda por alguns anos. De igual modo dizemos isso em relação à UAB, visto que por mais que ela já tenha avançado com a adesão de outras IES como a UESPI, por exemplo, os problemas com a logística do programa ainda são grandes e recorrentes, como a questão da baixa velocidade da *internet* no interior do Piauí.

Há, portanto demandas de formação que podem ser atendidas por ambos os programas o que justifica a necessidade de permanência destes programas no conjunto das políticas de formação. No entanto, se for levado em consideração os incentivos por parte dos contratantes desses professores, no sentido de viabilizar a formação inicial destes, constatamos que do total de professores com ensino médio Normal Magistério e não magistério (3.144), um pouco mais da metade (53,4%) deles são concursados, enquanto quase um terço (28,5%) desses professores são temporários e outra parte (17,0%) deles não souberam informar o que pode ser indicativo de se tratar de professores sem registro na carteira de trabalho visto que apenas uma pequena parcela (1,1%) deles se declararam com vínculos à CLT.

Concluimos, portanto, que se por parte dos professores que são efetivados via concurso público poderá haver dificuldades em receber incentivos das secretarias de educação de seus municípios para ingressarem em um curso superior, não há muito o que esperar daqueles cujo vínculo empregatício não desperta interesse por parte dos contratantes em fazer investimentos na formação desses professores. São, portanto, pretensos candidatos a ficarem à margem do desenvolvimento profissional, condição indispensável para consolidar o reconhecimento social da profissão docente, sobretudo na Educação Infantil, onde a imagem social do professor ainda está ligada às concepções de maternagem. Isso confirma o quanto a precarização do trabalho docente é uma realidade ainda muito presente na Educação Infantil do nosso estado. Mostra também, que o regime de colaboração conforme previsto pela CF/1988 não tem se efetivado de modo a tornar possível a materialização das políticas educacionais, como as de formação de professores, por exemplo.

Com relação à exigência máxima que é a formação em nível superior, verificamos, pelos números levantados, que os avanços no que tange à formação em nível superior precisam ser mais bem explicados em relação ao que dizem os discursos oficiais que circulam na esfera governamental. Em 1999, quando foi instituído o curso Normal Superior foi atribuído a este curso a tarefa de formar professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, fato que perdurou até 2006, quando foram implantadas as DCN do curso de Pedagogia, que passou a assumir tal responsabilidade, visto que o Normal Superior seria extinto.

Assim, quando olhamos para o contingente de professores atuando na Educação Infantil que possui curso superior em qualquer área ou está cursando, de fato houve avanços, pois mais da metade dos professores se encontrava nessa situação, em 2013. Porém, quando isolamos a área de formação desses professores, constatamos que boa parte (1.285) deles são egressos de outras áreas e cursos que destoam do que diz a legislação no que tange à docência na Educação Infantil.

Constatamos, na verdade, uma espécie de miscelânea, haja vista que foram identificados 45 cursos de diferentes áreas atuando na Educação Infantil em 2013. Embora quase metade desses cursos, o que corresponde a 22 cursos, seja da área da Educação, são, porém, de outras licenciaturas materializadas por cursos, cuja finalidade não é formar professores para este nível de ensino. Elencamos cursos como Matemática (58 docentes), Química (19 docentes), Física (09 docentes), Ciências Biológicas (94 docentes), Filosofia (21 docentes) Língua Portuguesa – Inglês/Português (475 docentes), dentre outros.

Muitos desses cursos, inclusive, constituem os gargalos constatados no Ensino Médio gerando um *déficit* de professores neste nível de ensino em muitos municípios piauienses. Portanto, muitos dos professores que faltam no Ensino Médio e até mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental estão, na verdade lotados, na Educação Infantil. Porém, isso não é revelado nos discursos oficiais.

Outros elementos que compõem essa miscelânea são os cursos de bacharelados que totalizam 20 cursos de áreas diferentes atuando na Educação Infantil. São cursos como Química, Matemática, Ciências da Computação, Nutrição, Serviço Social, Enfermagem, Direito, Administração, Ciências Contábeis, dentre outros. Alguns desses professores, totalizando 36, não têm Complementação Pedagógica, que é uma exigência legal, para credenciar o bacharel a exercer o magistério. E, para completar essa diversidade de cursos, ainda tem os tecnológicos, em um total de três professores.

Juntam-se a esses professores aqueles cuja formação inicial é em Pedagogia Bacharelado sem complementação pedagógica (13) e aqueles cuja formação neste curso ainda estava em andamento (6). Tratam-se, portanto, de 19 técnicos em alguma especialidade da educação e que não guardam nenhuma relação com a sala de aula. Estão, então, inaptos para as funções docentes.

Portanto, os 1.285 professores que atuam neste nível de ensino sem ter a formação superior em Pedagogia ou ainda que seja Normal Superior, estão em desacordo com a legislação. Mas, como não foi possível identificar a entrada desses professores no magistério, não há como saber se isso ocorreu antes ou depois da aprovação da Resolução que instituiu o

Normal Superior ou da Resolução que implantou as DCN do curso de Pedagogia. O fato é que esses professores para se adequarem ao que diz a legislação deveriam cursar Pedagogia, o que poderia ser resolvido oferecendo-lhes este curso pela via do Parfor como segunda licenciatura, mas isso não se confirma quando se olha para os dados desse programa no Piauí uma vez que esse tipo de curso ficou quase inexistente nos quatro primeiros anos de vigência do Parfor.

Entendemos que na medida em que as redes de ensino permitem a contratação de professores sem a formação superior exigida pela legislação, desvalorizam os profissionais cuja formação inicial é adequada, no caso, os pedagogos. Desse modo, eles veem seus espaços de atuação ser invadidos por profissionais sem habilitação legal. Mas, desvalorizam também aqueles que, mesmo não tendo a formação para atuar na Educação Infantil, o tem para outros níveis de ensino, mas, acabam nestas circunstâncias, sendo subutilizados.

Também entendemos que não dá mais para querer mascarar outra evidência que os dados corroboram quando se trata da contratação dos professores de Educação Infantil. É preciso que seja garantido o princípio constitucional de ingresso no serviço público, o qual só pode se dar por meio de concurso público. E, nesse quesito, constatamos que a contratação de professores por essa via apresentava-se, em 2013, da seguinte forma: 1ª GRE (59,8%), 2ª GRE (58,0%), 3ª GRE (68,8%), 4ª (66,6), 5ª GRE (72,1%), 6ª GRE (59,1%), 7ª GRE (67,5%), 8ª GRE (59,6%), 9ª GRE (57,5), 10ª GRE (53,1%), 11ª GRE (43,6%), 12ª GRE (60,4%), 13ª GRE (64,3%), 14ª GRE (66,4%), 15ª GRE (78,0%), 16ª GRE (61,4%), 17ª GRE (62,5%) e 18ª GRE (52,8%). Ou seja, dos 8.158 professores, 5.069 (62,1%) deles são concursados.

Embora esse tipo de contratação ocupe o primeiro lugar em todas as GREs, os professores temporários que totalizam 1.661 (20,6%) ocupam o segundo lugar, seguido dos que não souberam informar totalizando 1.342 (16,4%), dos 61 (0,6%) que se dizem celetistas e dos 25 (0,3%) que se dizem terceirizados. Convém dizer que, embora somente 61 professores se declarem contratados pelo regime celetista, dos 8.158 que atuavam na Educação infantil, em 2013, 1.342 estavam vinculados à iniciativa privada, o que se supõe, deveriam trabalhar com carteira assinada, haja vista que a realização de concurso público é uma prática exclusiva do serviço público.

O quadro acima descrito é sugestivo, portanto, de precarização do trabalho docente, haja vista que uma das condições básicas para a valorização do professor diz respeito à forma de contratação que incide diretamente na construção da carreira docente, mas essa realidade só mudará na medida em que se despolitizar partidariamente o processo de ingresso no magistério, especialmente neste nível de ensino, onde tudo é aceito. Fazer cumprir o que diz, por exemplo, a lei sobre a contratação de professores temporários. Os Conselhos Municipais

de Educação, aonde existe, não podem ficar como mero figurante do Sistema Municipal de Educação, pois essa é a ideia que acabam passando diante de tantas aberrações constatadas neste estudo. É preciso que cumpram com suas funções como as de deliberar, normatizar e fiscalizar, por exemplo.

Quando olhamos para a formação em nível superior que atende a exigência legal, ou seja, o curso de Pedagogia - licenciatura e bacharelado com complementação pedagógica -, se considerarmos somente o quantitativo de professores com curso superior em qualquer área - completo/andamento - que totaliza 4.901 docentes, verificamos uma situação um pouco mais confortável visto que mais da metade desse total (2.547) concluíram o curso, enquanto quase um quarto dele (1.050) está cursando. Ou seja, no cômputo geral dos professores com curso superior, a Pedagogia absorve 73,4%, desse total. Porém, quando deslocamos o olhar para a totalidade de professores do estado do Piauí (8.158), isso representa menos da metade (44,1%) dos professores que atuavam em 2013 possuindo formação em nível superior adequada, ou seja, o curso de Pedagogia concluído ou em andamento. Temos, portanto, uma demanda significativa por formação neste curso.

Nesse estudo, constatamos a presença ainda de professores atuando na Educação Infantil com o Ensino Fundamental incompleto, além daqueles que o tem completo. Parece inacreditável que ainda estejamos convivendo com a figura do professor leigo, quando temos uma lei que define muito bem a condição mínima para ser professor na primeira infância. Isso reafirma a distância que existe entre as leis e a realidade concreta. No entanto, esse problema do professor leigo, no caso com Ensino Fundamental completo, que totaliza 58 docentes, já poderia ter sido resolvido se um programa que foi gestado com o objetivo único de qualificar o professor em Nível Médio na Modalidade Normal Magistério tivesse produzido bons resultados no nosso estado. Referimo-nos ao Proinfantil, que se fez presente no Piauí em dois momentos: em 2006, participando do Grupo I e 2009 participando do Grupo III. De lá para cá o programa ficou inoperante, no entanto, como se pode constatar pelos dados levantados, ainda temos demanda para o programa, o que não justifica a inatividade do mesmo durante esses seis últimos anos.

Mas, e o que fazer para qualificar os 55 docentes que têm o Fundamental Incompleto? O que as secretarias municipais de educação têm feito para resolver o problema desses professores que estão à margem da lei? O que tem feito os Conselhos Municipais de Educação no seu papel de órgão fiscalizador? São perguntas que ficam em aberto como possibilidades de outros estudos que busquem respostas para as mesmas.

Acrescentamos que essa é uma realidade presente em quase todas as GREs, uma vez que das 18 gerências regionais, em 16 delas encontramos um ou o outro caso. Portanto, não se trata de casos isolados, mas de uma realidade generalizada. Um fato curioso é que quando se levantou os dados para verificar o vínculo empregatício constatamos que, no caso dos 58 professores com Ensino Fundamental completo, quase metade deles (25) se declararam concursados, 26 se diziam temporários, 05 não souberam informar o que nos leva a crer tratar-se de professor sem carteira assinada, pois só 02 deles diziam ter vínculo CLT.

Diante da ausência de informações quanto à entrada desses professores nas redes de ensino, que nos impede dizer se esses concursos ocorreram anterior à LDB/96 ou posterior a ela, em busca feita em *sites* especializados em concursos públicos, nas poucas chamadas de editais de concurso para professor de Educação Infantil que foram localizadas em nenhuma delas se constatou a exigência de Ensino Fundamental; a maioria exigia Ensino Superior ou Ensino Médio Normal Magistério. No que tange aos 55 professores com Ensino Fundamental incompleto, a surpresa é ainda maior quando se constata que 05 desses professores se declaram concursados, 09 se dizem temporários e 41 não souberam informar.

Não creditamos essa realidade impactante a erro de preenchimento do Censo Escolar, até porque, antes de o formulário eletrônico ser fechado, o INEP disponibiliza período para que as escolas façam possíveis correções. Mas, ainda que essas falhas de preenchimento permanecessem, causa estranheza que elas se repitam por cinco anos consecutivos, pois pela série histórica que construímos compreendendo o período de 2009 a 2013, constatamos que a ocorrência de professores com o Ensino Fundamental completo ou incompleto esteve presente em todo o período analisado e em todas as GREs, ora de forma ascendente no primeiro caso, ora de forma descendente no segundo caso.

Essa realidade aqui descrita não se aplica somente às instituições de Educação Infantil da rede pública visto que, na rede privada, encontramos nos dados levantados, embora não tenham sido isolados por dependência administrativa, realidade semelhante ao visto na esfera pública. Os dados corroboram a ideia de precarização do trabalho docente, haja vista a presença de professores com baixa escolaridade, inclusive sem atender a exigência mínima e com vínculos empregatícios sugestivos de que a maior parte deles trabalham sem carteira assinada.

Diante disso, questionamos: como fica a qualidade da educação oferecida às crianças nas creches e/ou pré-escolas cujos professores têm essa formação inicial e trabalham nessa condições? Como desenvolver integralmente a criança quando quem responde pela educação e cuidados dessa criança não atende nem mesmo aos requisitos mínimos para ser professor na

Educação Infantil? Não precisa grandes esforços para sabermos que a oferta de Educação Infantil nessas condições é apenas para fazer de conta de que essas crianças estão sendo atendidas pelas redes de ensino, não importando para isto no que resultará esse tipo de atendimento.

Juntemos aos professores que não atendem às exigências legais para atuar na Educação Infantil os professores cuja formação é em Nível Médio não magistério, pois não foram preparados para a docência, mas para outras funções. No caso destes professores, o problema da falta de formação requerida pela lei poderia ser resolvido com o ingresso deles na educação superior por intermédio das ações do Parfor. Porém, como se pode constatar pela série histórica, compreendendo o período de 2010 a 2014, apresentada nesta tese, ficou constatada a pouca efetividade desse programa no nosso estado, haja vista que em todos os anos analisados, verificamos que a oferta de vagas foi bem maior que a procura. Isso não só em relação à primeira licenciatura, mas também em relação à segunda, que permaneceu quase inoperante nos quatro primeiros anos do programa, uma vez que somente em 2014 foi que se teve oferta de vagas para cursos dessa natureza, e, pior ainda, no que tange à formação pedagógica, considerando que em nenhum momento no período analisado houve oferta de vagas. Portanto, nem o problema dos que não têm nenhum curso superior, nem dos que já têm, mas ocupam função docente em outra área, nem dos que por serem bacharéis necessitam de formação pedagógica, foi de longe minimizado dentro dos prazos previstos pelo programa. Portanto, a realidade do programa no nosso estado não destoado que ele vem apresentando no restante do país. Portanto, a resposta social ao programa tem sido muito abaixo das expectativas iniciais.

Outra iniciativa que poderia alavancar a formação em nível superior dos professores, especificamente no que tange à formação em Pedagogia, seria a EaD que ficou sob a hegemonia da iniciativa privada até entrar em operação a UAB que capitaneou parte dos alunos que seriam pretensos clientes das IES privadas. Mas, mesmo assim, em se tratando do curso de Pedagogia, essa modalidade de ensino, no período analisado (2007 a 2011), atraiu candidatos abaixo do esperado, pois as quantidades de vagas ofertadas não foram totalmente preenchidas, e ainda assim essas vagas ficaram restritas à UFPI já que a UESPI aderiu ao programa posteriormente ao período analisado. Acrescentemos outro elemento que se constatou no período analisado que é a evasão, considerando que na primeira turma que se formou, a taxa de evasão foi de 29,0% e este é justamente um dos maiores problemas dessa modalidade de ensino.

O quadro de fragilidades constatado no que tange à formação inicial dos professores que não atende às exigências legais, ou seja, cursos superiores em áreas diversas, ensino médio não magistério, ensino fundamental completo ou incompleto, gera demandas por formação continuada que, se atendidas, poderiam amenizar as lacunas deixadas pelos processos formativos iniciais.

Embora entendamos que a formação continuada não deve se limitar a suprir lacunas deixadas pela formação inicial, mas a ser também um processo contínuo orientado a responder aos diversos desafios que perpassam a vida profissional do professor, ela se faz ainda mais necessária diante da complexidade do quadro aqui descrito. Não queremos dizer com isso que os professores cuja formação inicial atende às exigências da lei, não necessitam de formação continuada, mas compreendemos que diante da gravidade do problema, ela urge muito mais para aqueles que estão à margem da legislação educacional, embora não deversem figurar entre os profissionais da educação, se o que está postulado na CF/1988 e nos marcos legais da educação brasileira fossem cumpridos.

No entanto, verificamos que as demandas por formação continuada para atuar em creche e/ou pré-escolas não são atendidas, pois são praticamente inexistentes iniciativas no âmbito da formação continuada para os professores com essa formação, mesmo considerando que são professores licenciados ou bacharéis em áreas diversas que atuam em turmas do segmento creche (0 a 3 anos) ou na pré-escola (4 e 5 anos) ou ainda, em turmas unificadas onde os dois segmentos estão juntos, função para a qual sua formação inicial não contempla de forma alguma as necessidades formativas de professores para atuar neste nível de ensino. São professores que sem formação inicial adequada e sem formação continuada devem atuar seguindo seus próprios instintos.

Essa pouca atenção com a formação continuada é um desrespeito para com os professores, pois ter acesso a esse tipo de formação não é favor a ser prestado pelos dirigentes educacionais; é, antes de tudo, um direito do professor. Mas, ter professores bem preparados para o exercício da função docente é também um direito da criança. Embora, o FUNDEB destine recursos financeiros que podem também ser utilizados para esta finalidade, o atendimento a esse direito perpassa, sobretudo, pela questão da gestão pública. No entanto, a descentralização, compreendida como instrumento de modernização gerencial da gestão pública, não tem se traduzido como instrumento capaz de promover a eficácia e a eficiência dos serviços educacionais.

Diante do quadro exposto acerca da formação dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013, no Piauí, problematizamos se o perfil de formação dos

professores que atuam na Educação Infantil no Piauí aponta para o alcance das finalidades previstas no Art. 29 da LDB/96. Assim, concluímos que esse quadro é sugestivo de poucas possibilidades de alcançar a finalidade precípua da Educação Infantil que é o “desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, s/p).

E, dizemos isso, por entender que as mudanças ocorridas ao longo da trajetória da Educação Infantil no Brasil implicaram na construção de um novo paradigma de criança e infância e, por conseguinte, na construção de novas concepções sobre esse binômio que não foram ainda absorvidos por grande parte dos professores, visto que seus processos formativos, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à continuada, conforme demonstrado ao longo desse estudo, não favorece uma prática pedagógica que se encaminhe para o alcance dessa finalidade.

Quando olhamos para à formação inicial, o que vemos é um quadro negativamente multifacetado, pois é constituído por uma variedade de profissionais: de um lado os que atendem às exigências de formação conforme posto na legislação. Ou seja, o curso Normal Magistério, como exigência mínima e o curso de Pedagogia, responsável direto pela formação de professores deste nível de ensino, desde 2006, como exigência preferencial. No entanto, apesar de esses cursos atenderem às exigências legais, a inadequação do curso Normal Magistério à realidade educacional hoje posta, que faz da escola um espaço transversalizado pela dinâmica social, impõe aos professores necessidades cuja formação não corresponde a elas. Quanto ao curso de Pedagogia, as discussões teóricas apresentadas, ao longo desse estudo, mostraram que o caráter notadamente generalista desse curso não contempla satisfatoriamente as singularidades da Educação Infantil por apresentarem currículos ainda muito voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temos ainda uma variedade de cursos superiores (22, no total) que embora não estejam categorizados, pelas razões que foram expostas, como não atendendo à legislação educacional, são cursos que formam professores para atender outro público, que não a criança pequena. São professores que deveriam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Portanto, se a matriz curricular dos cursos de Pedagogia é questionada por não atender as especificidades da infância, certamente isso não será diferente em cursos de outras áreas de formação, que têm finalidades definidas em Diretrizes Curriculares próprias.

Do outro lado, temos os cursos que não atendem às exigências da lei. O Ensino Médio não magistério, totalizando 740 professores, é um desses cursos, pois formam pessoas

para atuar em outras funções que não a docência. Esses profissionais, muito provavelmente, se constituem professores por meio dos saberes da experiência uma vez que são desprovidos de saberes da formação que lhes aproximem da Educação Infantil.

Somam-se a esses professores que não atendem aos requisitos da lei aqueles com apenas o Ensino Fundamental, que para agravar a situação, tem aqueles que nem sequer concluíram este nível de ensino. São, portanto, professores leigos, pois não atendem nem mesmo às exigências mínimas proclamadas pela LDB 9.394/96. O que sabem esses professores sobre a criança, a infância e a Educação Infantil?

Esse perfil multifacetado dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013, é agravado pela ausência quase total de iniciativas para atender as demandas por formação continuada dos professores. Desse modo, os professores se veem diante da difícil tarefa de educar e cuidar de crianças em creches e pré-escolas sem ser preparados para essa tarefa que se torna ainda mais complexa quando eles se deparam com turmas unificadas, tendo que se dividir para atender, num mesmo espaço, crianças dos dois segmentos da Educação Infantil, ao mesmo tempo.

Por tudo isso, concluímos que o perfil de formação desses professores não favorece o alcance das finalidades previstas no Artigo 29 da LDB 9.394/96 e, conseqüentemente, implica na baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas.

As evidências trazidas por este estudo mostram o tamanho da dívida social que os municípios do nosso estado têm com a formação e a valorização dos professores que atuam na Educação Infantil, haja vista que temos muitos problemas ainda por resolver quando já poderiam ter sido abolidos e o maior deles é fazer com que a formação em nível superior chegue a todos aqueles que ainda não o tem. As possibilidades de fazer isso acontecer estão aí postas: O Parfor e a UAB, são algumas delas, mesmo reconhecendo que essa formação se dá em nome de um economicismo e de um aligeiramento imposto pelas reformas no Estado brasileiro e às custas do sacrifício do professor que tem que renunciar às suas férias, ao lazer e a outras necessidades pessoais como se fossem escolhas próprias.

O fato é que o Parfor precisa mostrar ainda a que veio, pois nos seus 05 anos de execução no Piauí, e, não diferentemente do que vem ocorrendo em outros estados da nação, o programa não logrou o êxito esperado. Talvez para que isso se reverta, seja preciso ainda resolver o problema que as municipalidades têm da superestimação das demandas, haja vista que as vagas solicitadas, em grande parte das vezes não condizem com a realidade do município, o que demonstra o pouco preparo dos gestores na elaboração do planejamento das ações de formação docente em suas unidades administrativas e isso o Fórum Permanente, por

si só, não conseguirá resolver, porque quem tem que conhecer a realidade do município é o seu gestor. Se essa dificuldade de planejamento não foi pelo menos minimizada, não foi por falta de iniciativas do MEC em fortalecer a função dos gestores da educação municipal, pois o Pradime foi pensado e sistematizado para dar formação no campo da gestão pública aos secretários municipais, porém a participação dos mesmos foi insignificante diante das metas pensadas pelo programa.

Além das possibilidades de programas de formação docente já referenciados, tem ainda a rede pública de universidades com as quais as prefeituras podem firmar seus convênios. E neste aspecto, temos a sorte de ter um estado bem servido de universidades públicas, principalmente no que tange à educação superior vinculada ao estado, haja vista que em todas 18 GREs, de alguma forma, a UESPI se faz fisicamente presente nos municípios polos e pelo menos em cinco dessas GREs a UFPI também se faz presente através dos seus campus e da UAB.

Essa constatação do quanto o Piauí é bem servido de espaços para a educação superior nos levou a identificar quais são as agências formadoras dos professores que atuam na Educação Infantil, no Piauí, e isso veio confirmar o importante papel social que a UESPI vem desenvolvendo no nosso estado ao longo de suas três décadas de existência, pois pelos dados levantados constatou-se que a grande maioria dos professores que têm curso superior obtiveram sua graduação na UESPI. Certamente, isso guarda relação com o processo de expansão e de interiorização desta instituição, processo esse que foi tão criticado pelos vários segmentos de nossa sociedade em razão dos interesses políticos que estavam por trás disso e de como isso poderia refletir na qualidade dos serviços por ela ofertados.

No entanto, entendemos que não cabe aqui colocar isso em questão, pois o fato é que, bem ou mal, foi graças à UESPI que professores das regiões mais longínquas do Piauí puderam obter seu diploma de formação em nível superior. Acreditamos que ainda que esse processo acelerado de interiorização possa ter se dado à revelia da qualidade, só o fato de o professor agora ser reconhecido como formado na universidade isso acaba por lhe impor responsabilidades pelo título que ele carrega, pelo que a sociedade espera dele. Assim, acreditamos que as lacunas que possam ter ficado ao longo da formação inicial desses professores, poderão ser minimizadas a partir do comprometimento pessoal que cada um passa a ter com a profissão.

Não estamos com isso não reconhecendo o importante papel social das outras agências formadoras, como a UFPI e IFPI, por exemplo, mas se constitucionalmente a responsabilidade pela oferta de educação superior fica à cargo da União, deveriam ser essas

instituições a assumirem a dianteira nisso, embora essa última tenha mais tradição na formação técnico-profissional. No entanto, o processo expansionista da rede federal de educação se deu de forma muito lenta, sobretudo a partir das reformas implantadas na década de 1990 que foram enxugando as responsabilidades do Estado brasileiro com as políticas sociais.

Ressaltamos que uma das poucas iniciativas no sentido de democratizar o acesso à educação superior pública do sistema federal se deu por meio do REUNI, um dos braços do PDE/07, que resultou no maior acesso à educação superior por meio da criação de novas universidades federais interiorizando, portanto, essas instituições; pela expansão que vem sendo feita em cursos noturnos e pelo aumento do número de matrículas em decorrência, também, da criação de novos cursos.

Observamos, contudo, que, no caso do nosso estado, não houve a criação de novos campus da UFPI. O que ocorreu foi uma ampla reestruturação física e pedagógica que possibilitou a ampliação do número de cursos e de matrículas. Mas, no que tange aos IFPIs, constatamos o movimento de interiorização dessa instituição no estado do Piauí com a criação de vários novos campus destinados a dar, não somente formação técnico-profissionalizante, mas também cursos de graduação voltados, principalmente, para licenciaturas que geram *déficits* na Educação Básica.

O mapeamento da formação inicial e continuada dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013, nos fez constatar que a realidade formativa dos nossos professores não sofre grandes variações de uma GRE para outra, guardadas as devidas proporções, considerando que há diferenças entre a quantidade de municípios que compõem as gerências. São, portanto, problemas parecidos, mas que revelam algumas surpresas. Por exemplo, a semelhança entre os resultados da 4ª GRE (Teresina) e da 18ª GRE (Grande Teresina), com as demais gerências, pois é comum entre nós, esperar que os resultados da capital sejam melhores que os do interior, haja vista que nela se concentra mais oportunidades de formação.

Em todas as GREs, registramos a presença de professores com Nível Médio na modalidade Normal Magistério sendo que a maioria delas apresenta média local acima da média estadual, o que revela que são gerências que têm um desafio maior que as demais na busca por qualificação em nível superior. No que tange à formação em nível superior em áreas diversas, todas as GREs têm professores formados em alguma área que não prepara para a Educação Infantil atuando neste nível de ensino. Quanto à Pedagogia, que é quem responde legalmente pela formação dos professores da Educação Infantil, constatamos que, na maioria

absoluta das GREs, os professores que estão com curso superior em andamento, nem todos fazem Pedagogia, mesmo atuando em um nível de ensino que exige essa formação. Somente em duas GREs não há registro de professores atuando na Educação Infantil com Ensino Fundamental completo ou incompleto, mas em todas elas há professores com curso de Ensino Médio não magistério atuando.

Com relação à formação continuada no que diz respeito ao segmento creche vimos que a situação é crítica, pois em quase todas as GREs ela se faz ausente ou ocorreu em pequenas proporções, diferentemente do segmento pré-escola que apresenta uma situação mais confortável, apesar de ser muito pequena a proporção de professores que obtiveram esse tipo de formação, o que confirma o olhar diferenciado entre os dois segmentos, com uma atenção maior para a pré-escola em detrimento da creche. Essa forma não equitativa de tratar a formação continuada na Educação Infantil confirma que a visão de nivelar pela noção de mínimo tudo que diz respeito a este nível de ensino é mais acentuada quando diz respeito à creche. Talvez isso guarde relação com o processo histórico deste segmento que esteve sempre associado ao assistencialismo enquanto a pré-escola gozava de outro *status*, bem mais próximo do modelo escolar.

O mapeamento da formação nos permitiu ainda concluir que há muito por fazer pelos professores de Educação Infantil do nosso estado para oferecer-lhe formação inicial adequada, para o que se faz necessário atuar em quatro frentes: viabilizando a formação inicial mínima exigida pela lei, ou seja, o curso Normal Magistério, para o que se faz necessário reativar o Proinfantil para em seguida fazer esse mesmo professor prosseguir sua formação ingressando em curso de Pedagogia, tendo como possibilidades tanto o Parfor, como a UAB; viabilizando a formação em nível superior através da oferta de cursos de pedagogia não só para aqueles que atendem só a exigência mínima, mas também para os que não atendem aos requisitos da lei, pois mesmo tendo o Ensino Médio, este não é na área do magistério; viabilizando aos professores, cuja formação em nível superior advém de outras áreas que não a pedagogia, que adquiram essa graduação como uma segunda licenciatura e, por fim, viabilizando a formação para complementar o Ensino Fundamental, para a partir daí dar prosseguimento aos outros níveis de formação de modo a tirar esses professores da condição de leigos.

É, preciso, porém, que o Forprof/PI atue de forma mais incisiva se apropriando melhor da real situação da formação do professorado piauiense, tendo uma relação mais próxima com os municípios e assim fortalecer o seu papel de agente indutor das políticas de formação. Em resumo, assumir de fato os papéis que lhe são atribuídos, pois por mais que não se queira admitir, os dados corroboraram a ideia de que não é possível um trabalho de

qualidade na Educação Infantil quando são ainda admitidos professores sem habilitação requerida para exercer a profissão.

Se há muito por fazer em relação à formação inicial, não muito menos há por fazer em relação à formação continuada. Não dá mais para conceber um professor desatualizado frente aos novos conhecimentos que vão sendo produzidos, às metodologias de ensino, ao movimento da legislação educacional, à criança, à infância, enfim, a toda a dinâmica que subjaz a educação escolar hoje. É na formação continuada que o sentimento de insegurança, de abandono e até de frustração com a carreira vai sendo dirimido para dar lugar ao desenvolvimento profissional, respeitando o docente como pessoa e como profissional, pois, afinal, investir em formação continuada não é nenhum favor prestado pelos dirigentes educacionais; é, antes de tudo, um direito do professor. Para tanto, fazem-se necessários projetos coerentes e consistentes de formação continuada com foco na aprendizagem em serviço e de forma integrada e coletiva.

Diante do que foi exposto concluímos que o pressuposto que orientou esta tese, foi confirmado, pois graças ao tratamento dos Microdados de 2013 utilizando o SPSS se constatou uma verdadeira miscelânea de cursos superiores e áreas distintas atuando na Educação Infantil, que somando-se aos professores com Ensino Médio não magistério e aos professores com Ensino Fundamental completo e incompleto revelam uma face da formação inicial pouco conhecida e que absorve parte significativa dos professores. A outra face mais conhecida, representada pelos professores cuja formação atendem às exigências legais, revela que temos um contingente significativo de professores necessitando de qualificação em nível superior.

Mas o caráter multifacetado do perfil de formação desses professores foi também confirmado pela quase total ausência de formação continuada e pela forma diferenciada como ela foi tratada com predominância da pré-escola sobre a creche. Também as formas indevidas de contratação desses professores e a pouca participação das instituições públicas de educação superior vinculadas ao sistema federal de ensino mostram outras facetas da formação pouco conhecidas. Isso tudo nos faz afirmar que esse desvelamento não seria possível utilizando apenas dados publicados na Sinopse do Censo. Concluímos, então, que esse caráter multifacetado da formação do professor, quantitativamente falando, nega que a docência na Educação Infantil é uma profissão que detém especificidades que precisam 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/96.

A confirmação do pressuposto nos dá elementos para concluirmos que a pergunta central que desencadeou esta pesquisa, foi respondida, pois não há como negar que o perfil de formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil de fato apresenta várias faces o que faz com que ele não atenda plenamente as exigências previstas na lei e é agravado pela quase inexistência de iniciativas de formação continuada e por isso mesmo ele sugere poucas possibilidades de atingir as finalidades previstas na LDB/96 para este nível de ensino.

Essas constatações mostram que é necessário que os gestores das políticas educacionais e as instituições de educação superior busquem estratégias para superar a dívida social que ainda temos com relação à formação de professores, o que pode ser feito firmando parcerias e convênios em um ritmo mais acelerado para democratizar o acesso a esse nível de ensino, ainda tratado como algo seletivo.

Convém dizer ainda que desenvolver um estudo dessa envergadura não foi tarefa fácil. Primeiro pela pouca familiaridade que nós, pedagogos, via de regra, temos com estudos quantitativos. Segundo, por algumas resistências que ainda se encontra na academia em relação a estudos dessa natureza. Mas, mesmo cientes disso, lançamo-nos no desafio de conhecer com maior profundidade o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no Piauí. E um desses desafios foi mapear esse perfil por GRE, já que esta, pelas razões já explicadas, foi a opção de organização territorial que se fez para desenvolver este estudo, o que nos levou a construir para cada uma das GREs, totalizando 18, um banco de dados contendo as mesmas variáveis.

Portanto, o quadro que aqui foi descrito mostra que ainda temos, no âmbito estadual, um sistema de política educacional bastante fragmentado o que aumenta nossos desafios, principalmente, se considerarmos que até 2016 o atendimento educacional na pré-escola deverá ter sido universalizado e o da creche ter atingido as metas propostas no novo PNE e isso requer um esforço conjunto entre governo estadual, governos municipais e instituições de educação superior no sentido de se buscar estratégias que não se resumam a medidas paliativas e pontuais e sim que encarem o problema de frente, executando projetos em parceria que efetivamente produzam os resultados necessários e esperados.

E, nesse, aspecto temos a certeza que esta pesquisa tem muito a contribuir, pois o estudo que foi feito acerca do perfil de formação dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013 ,nos dá elementos importantes para sabermos quais são as necessidades de formação e onde elas estão localizadas, possibilitando assim ações mais eficazes para combater o *déficit* de formação adequada que ainda temos, pois embora a realidade aqui

descrita tenha como parâmetro os dados relativos a 2013, ela ainda é constatada nos dias atuais, pois os avanços têm sido muito lentos.

Ao finalizarmos esse trabalho, isso não significa que encerramos as possibilidades de diálogos e de reflexões sobre o assunto, pois esse estudo deixa algumas perguntas em aberto que poderão suscitar outras pesquisas. Portanto, chegar ao fim desta investigação não representa o fim de uma caminhada, mas sim, o começo de uma nova jornada, cujos caminhos irão nos revelar outras descobertas, pois são as descobertas que movem o pesquisador a embrenhar-se numa rede de buscas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, 2011, p. 121-139. Disponível em: <ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9864.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ABRÚCIO, Luiz Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

_____. A coordenação federativa no Brasil: A experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 41-67.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 03, 2012, Fundação Victor Civita, p. 279-354. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-Pesquisas/pesquisas/2011/pdf/livro3/04%20educacao%20a%20distancia.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMARAL, Daniela Patti do; FREIRE, Djenane. Formação de dirigentes municipais de educação: a experiência do Pradime na UFRJ. **RBEP**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 117-135, jan./abr., 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **RBEP**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr., 2010.

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê? In: _____ (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê?. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006, p. 15-32.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. (Coord.). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ARAÚJO, Gilda de Cardoso. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **RBEP**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 515-531 mai./ago., 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 Set. 2013.

_____. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBEP**, Brasília, v.25, n.2, p. 211-231, mai./ago. 2009. Disponível em:<www.seer.ufgrs.br/rbpaee/article/download/19492/11318>. Acesso em: 14 maio 2015.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42,p. 141-152, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Ministério da Educação. SEB/COEDI, Brasília, 2009.

_____; HORN, Maria das Graças Souza. Organização do tempo e do espaço na escola infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elisa P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Aceso em: 12 nov. 2014.

BARROS, José D' Assunção. Uso de conceitos nas ciências humanas e sociais-uma contribuição ao ensino de Metodologia. **Revista Iniciação**, São Paulo, v. 01 n. 02, p. 30-45, agosto/2011. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2013/07/6-art.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2015.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. de Floriano Souza Fernandes. 26. ed. Petrópolis, Vozes, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **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: 25 Mar. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEB, Brasília, 2002.

_____. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: guia geral 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p. -(Coleção Proinfantil)

_____. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005** regulamenta o Artigo 80 da LD 9394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto 5.773 de 09 de março de 2006** que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em; 10 maio 2015.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2009c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/educacaoambiental/images/stories/destaques/Portaria_Interministerial_nº_883_de_5_jul_2012.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perfil dos dirigentes municipais de educação 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). — Brasília: O

Instituto, 2011. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/861>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório de gestão 2007**. Brasília: CAPES, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Relatorio_de_Gestao__aprov_Cons_Sup_01_04_08.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_nornt_09_300609.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2010.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**, trata das Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CEB/CNE. Brasília, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

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

_____. **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/l12796.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **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/l13005.htm>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Projeto de Lei 5.395, de junho de 2009**. Altera prazo para formação de professores da educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: <www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Mensagem nº 119**, de 4 de abril de 2013, dispõe sobre o Veto ao § 7º do Artigo 62 da LDB 9.394/96 e ao Artigo 87-A da referida lei. Disponível em: < presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032181/mensagem-11-12>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007**. Altera a estrutura da Capes. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012**. Revoga o Decreto 6.316/07. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2012/Decreto/D7692.htm>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE). Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 280, de 20 de abril de 2009**, propõe alterações ao art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=438125>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Parecer/CEB nº 36**, aprovado em 04 de dezembro de 2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. **Relatório Técnico de Gestão do Parfor 2009 a 2013**. Capes, Brasília, 2013. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.107, de 06 de abril de 2006**. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm>. Acesso em:

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil**: resignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. 2012. 120f. Dissertação de Mestrado (Educação). Cáceres/MT: Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), 2012.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

_____. A educação infantil como direito. In: **Insumo para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p. 8-13.

_____. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2011, v. 41, n.142, p. 20-54. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

_____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In.: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Org). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-30.

CARVALHO, Mark Clark. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v.4, n.1, p.111-133, jan./jun. 2013.

CERVO, Amado Luís; BERVIAN, Pedro Alcino.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Disponível em : <<http://www.ncpi.org.br>>. Acesso em 15 fev. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CHAPANI, Daisi Teresinha. Habilitação de professores em serviço: até quando? **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 109-125, novembro/2011. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37562/28855>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Pimenta Garrido. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de. Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil: um panorama. **Salto Para o Futuro. Edição Especial: Proinfantil em Debate**. Ano 20, Boletim XX, dezembro 2010, p. 1-26.

COSTA, Selma Frossard. A política de Assistência Social no contexto da educação infantil: possibilidades e desafios para um trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 6, n. 2, jan./jun., 2004. Disponível em: <www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_selma.htm>. Acesso: 10 fev. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-62.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de Efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>. Acesso em: 08 fev. 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação** - Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.

DIDONET, Vital. A educação infantil na educação básica e no Fundeb. In: 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, DF: MEC/Inep, 2006. p. 31-47

_____. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil**: algumas reflexões. 2008. Disponível em: <<http://www.omepms.org.br/web/site/>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

_____. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. In: **Insumo para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 15-29.

_____. Redes públicas contratam profissionais sem formação na educação infantil. **Revista Educação**. Ed. 216, abril/2015, p. 4-30. Disponível em: <revistaeducacao.com.br/.../manobra-perigosaredes-publicas-de-ensino-in>. Acesso em: 18 jul. 2015.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés-editora Ltda, 1984

_____. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FEITOSA, Maria da Penha. **A educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990**. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT5_2006_08.PDF>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. et al. **Aurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 5ª ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria Salomilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) no âmbito da Ufpi: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/O%20PARFOR%20NO%20C3%82%20MBITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20C3%87%20C3%83O.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl.- São Paulo: Cortez, 2008.

FREIDSON, Eliot. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. Tradução de André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 Ago. 2014.

_____; VIEIRA, Juçara; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Entrevista: Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. **Revista Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)– Dossiê: Formação de Professores: impasses e perspectivas**, v. 2, n. 2/3, jan./ dez. 2008 – Brasília: CNTE, 2007, p. 15-28. Disponível em: < www.esforce.org.br > Capa > v. 2, n. 2/3 (2008) > de Freitas. Acesso em: 08 ago. 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgeta Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

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

_____; _____. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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. 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: 04 abr. 2013.

_____. 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: 04. Abr. 2013.

_____; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FFC/DPE, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Letras: Sociologia**, 17/18, 2007/2008, p.177-224. Disponível em:<<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9224>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, Belo Horizonte, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011. Disponível em: <interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/download/91/74>. Acesso em: 10 fev. 2015.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; HONÓRIO, Teresa Cristina Torres Silva. Formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto das políticas educacionais. In.

LIMA, Elmo de Souza et. al. **Educação Infantil**: reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 43-56.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 04, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. 1988. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2015.

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

_____. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005^a, p. 181-193.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In. MACHADO, Maria Lúcia de Araújo Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 107 – 115.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre educação e filosofia**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

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

_____. 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.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo**: O caso do Proinfantil. 2011.188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/38/showToc>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Campinas, v. 7, n. 96, p. 843- 876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt&nr_m=iso>. Acesso em: 10 mar.2015.

MAKOWIECKY, Sandra. **Expansão e qualidade no ensino superior**: contrapontos e desassossegos. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/expans__o_ies_i.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 34, n. 3, p. 227-246, jan./abr. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINEZ, Luis Fructuoso; FERREIRA, Aristides Isidoro. **Análises de dados com SPSS**: primeiros passos. Lisboa: Escolar Editora, 2007.

MARTINS, Susana da Cruz; MAURITTI, Rosário; COSTA, António Firmino da. Acesso a bases de microdados: aplicações e impactos na pesquisa em ciências sociais. **Mediações**, Londrina, v. 18 n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2013.

MEIRELLES, Mauro. O Uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**. Pelotas, RS, janeiro-junho 2014. p. 65-91, 2014. Disponível em: < periodicos.ufpel.edu.br > Capa > No 14 (7) > Meirelles>. Acesso em 10 Out. 2014.

MENEZES, Karina Moreira. **Sentidos produzidos sobre TIC em discursos do Proinfantil**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403,

Maio/Ago. 2005. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Ivany Pino. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

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

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265 – 292. Disponível:<www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/.../198472381426201326>. Acesso em: 12 abr. 2015.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986-2005): História e memória**. 2006. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí (UFPI). 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.139-158.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. p. 73 – 97.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

_____; _____. KRAMER, Sônia. Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.152-175, jan./abr. 2013. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100008...sci..>. Acesso em: 14 jun. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Cleiton; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: Fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de Desenvolvimento da educação. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out.-dez/ 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

OLIVEIRA, Francisco Estevam Martins de. **SPSS básico para análise de dados**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133 – 167.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Coord.). (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PEQUENO, Henrique; ALVARSE, Ocimar. **Programa do MEC que busca graduar professor sem diploma tem 50% de evasão**. Disponível em:<www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 09 jan. 2015.

PERON, Marcelo; BATISTA, Sinoel. A cooperação como ferramenta para o desenvolvimento da educação. In: ABRÚCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012, p. 45-65.

PIAUI. **Regimento da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Seduc**, Teresina. Disponível em: <www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc>. Acesso em: 07 dez. 2014.

_____. Secretaria de Planejamento. **Projeto Cenários Regionais do Piauí**. Teresina, out. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

_____. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 15, Jan./Jun. 2014, p. 03–12.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/.../9553>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

RAMOS, Mozart Neves. Arranjos de Desenvolvimento da Educação. In: ABRÚCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves. (Org.). **Regime de colaboração e associativismo**

territorial: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012, p. 67-84.

RICHTER, Marcos Gustavo; AMARAL, Joseane. Papel Social e Emancipação: Discutindo as Bases da Profissão Docente. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 523-550, jun. 2011. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/ens_jamaral.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre a pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. **Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo: Março, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 02 Out. 2009.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre cuidar e educar. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano I, n. 1, abr./jul.2003, p.10-12.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto alegre: Artmed, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de La Investigación**, 4ª ed. Iztapalapa, México: MacGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira; HADDAD, Lenira. A especificidade da profissão das professoras de creche. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**. Maceió, AL, 2010.

SARAIVA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In. SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Org.). **Políticas públicas**. – Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SCHEIBE, Lêda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, Jan. Abr./2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006...sci...> . Acesso em: 08 Ago. 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005, p. 335-350. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**: Caxambu, 2000.

SILVA, Livia Fernanda Nery da. **Comunicação e educação: apropriações, interações e produções dos estudantes-comunicantes EaD no semiárido piauiense**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade Federal do Piauí, 2013. 278f.

SILVA, Marilda da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SOBRINHO, João Moraes. **A implementação de políticas públicas voltadas ao artesanato na Paraíba: análise do Programa Paraíba em suas mãos**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2014. Disponível em: <http://www.ccsa.ufpb.br/ppga/site/arquivos/dissertacoes/dissertacao_545.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação pública educacional**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.925-944, out./dez. 2004.

_____; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 218-231, maio-ago. 2014, p. 218-231.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In. HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007; p. 65-86.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014, p. 629-653.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e Souza. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 10(16), p.15-47, jan./jun. 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, Cloude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Escola, infância e pobreza**: ficção e realidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRÉZ, Thales de Astrogildo e. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um *continuum* entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, PPGE/ME. v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____; _____. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação**, PUC Campinas, n. 22, p. 41-55, junho 2007.

_____; CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. **Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação**. XX Semana de Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste. Cascavel, PR: 2008, p. 1-16.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputas. São Paulo: Cortez, 2009.

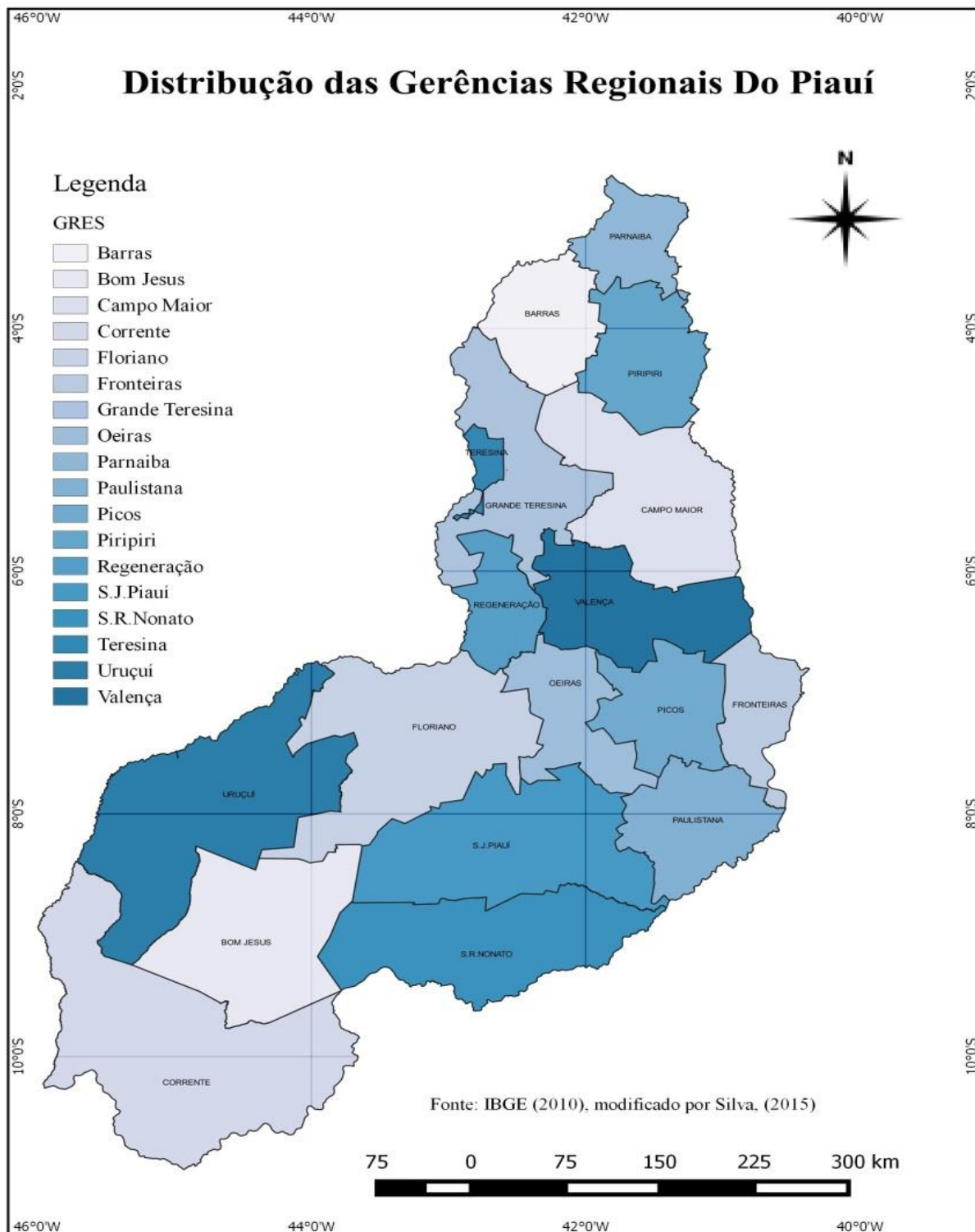
WEISS, Raquel Andrade. **Émile Durkheim e a fundamentação social da moralidade**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação dos psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 213 – 223.

ANEXOS

ANEXO A

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ



Mapa 4 - Distribuição das GREs do Piauí

Fonte: IBGE (2010), modificado por Silva (2015).

APÊNDICES

APÊNDICE A
MUNICÍPIOS DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

GRE	MUNICÍPIOS	TOTAL
1 ^a	Bom Princípio, Buriti dos Lopes, Cajueiro da Praia, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Ilha Grande, Luís Correia, Murici dos Portelas, Parnaíba .	11
2 ^a	Barras , Boa Hora, Campo Largo do Piauí, Joaquim Pires, Luzilândia, Matias Olímpio, Batalha, Cabeceiras do Piauí, Esperantina, Joca Marques, Madeiro, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, São João do Arraial Porto.	15
3 ^a	Brasileira, Capitão de Campos, Domingos Mourão, Lagoa de São Francisco, Milton Brandão, Pedro II, Piracuruca, Piripiri , São João da Fronteira, São José do Divino.	10
4 ^a	Teresina	1
5 ^a	Assunção do Piauí, Boqueirão do Piauí, Buriti dos Montes, Campo Maior , Castelo do Piauí, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Juazeiro do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, São João da Serra, São Miguel do Tapuio, Sigefredo Pacheco.	12
6 ^a	Agricolândia, Água Branca, Amarante, Angical do Piauí, Arraial, Francisco Ayres, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, Lagoinha do Piauí, Miguel Leão, Olho D'Água do Piauí, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí, Regeneração .	15
7 ^a	Aroazes, Barra D'Alcântara, Elesbão Veloso, Francinópolis, Inhuma, Lagoa do Sítio, Novo Oriente do Piauí, Pimenteiras, Santa Cruz dos Milagres, São Félix do Piauí, São Miguel da Baixa Grande, Valença do Piauí , Várzea Grande.	13
8 ^a	Cajazeiras do Piauí, Campinas do Piauí, Colônia do Piauí, Floresta do Piauí, Isaías Coelho, Oeiras , Santa Rosa do Piauí, Santo Inácio do Piauí, São João da Varjota, São Miguel do Fidalgo, Tanque do Piauí.	11
9 ^a	Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Geminiano, Ipiranga do Piauí, Itainópolis, Jaicós, Picos , Massapê do Piauí, Monsenhor Hipólito, Paquetá, Santa Cruz do Piauí, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Wall Ferraz.	22
10 ^a	Canavieira, Colônia do Gurguéia, Eliseu Martins, Flores do Piauí, Floriano , Guadalupe, Itaueira, Jerumenha, Landri Sales, Manoel Emídio, Marcos Parente, Nazaré do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, São Francisco do Piauí, São José do Peixe.	16
11 ^a	Antônio Almeida, Baixa Grande do Ribeiro, Bertolândia, Porto Alegre do Piauí, Ribeiro Gonçalves, Sebastião Lea, Uruçuí .	7
12 ^a	Bela Vista do Piauí, Brejo do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Canto do Buriti, Capitão Gervásio Oliveira, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, Nova Santa Rita, Paes Landim, Pajeú do Piauí, Pedro Laurentino, Ribeira do Piauí, São João do Piauí , Simplício Mendes, Socorro do Piauí, Tamboril do Piauí.	16

13 ^a	Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato , Várzea Branca.	13
14 ^a	Alvorada do Gurguéia, Bom Jesus , Cristino Castro, Currais, Palmeira do Piauí, Redenção do Gurguéia, Santa Luz.	7
15 ^a	Avelino Lopes, Barreiras do Piauí, Cristalândia do Piauí, Corrente , Curimatã, Gilbués, Júlio Borges, Monte Alegre do Piauí, Morro Cabeça no Tempo, Parnaguá, Riacho Frio, Santa Filomena, São Gonçalo do Gurguéia, Sebastião Barros.	14
16 ^a	Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Belém do Piauí, Caldeirão Grande do Piauí, Fronteiras , Francisco Macedo, Marcolândia, Padre Marcos, Pio IX, São Julião, Simões, Vila Nova do Piauí.	12
17 ^a	Acauã, Betânia do Piauí, Caridade do Piauí, Conceição do Canindé, Curral Novo do Piauí, Jacobina do Piauí, Patos do Piauí, Paulistana , Queimada Nova, São Francisco de Assis do Piauí.	10
18 ^a	Alto Longá, Altos, Barro Duro, Beneditinos, Coivaras, Curralinhos, Demerval Lobão, Monsenhor Gil, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Alves, Novo Santo Antônio, Palmeirais, Passagem Franca do Piauí, Pau D'Arco do Piauí, Prata do Piauí, União, Nazária.	19
TOTAL		224

Quadro - 13 Municípios que compõem as Gerências Regionais de Educação do Piauí

Fonte: www.seduc.pi.gov.br/2013

*Os municípios em negrito correspondem ao município polo de cada GRE.

APÊNDICE B

Tabela 35- Consolidado da formação inicial de professores da Educação Infantil que não atende às exigências da legislação, por GRE, em 2013

FORMAÇÃO QUE NÃO ATENDE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS-CENSO 2013																
GRE	Fund. Incompleto		Fund. Completo		Ensino médio		Outros cursos super. Concl.		Outros cursos super. Andam.		Pedag. Bach. S/ comp.		Pedag. Bach. Andam.		Total	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
1ª GRE - Parnaíba	3	0,04	5	0,06	84	1,03	45	0,55	4	0,05	5	0,06	1	0,01	147	1,80
2ª GRE - Barras	2	0,02	7	0,09	111	1,36	81	0,99	26	0,32	0	0,00	0	0,00	227	2,78
3ª GRE - Piriapiri	0	0,00	2	0,02	58	0,71	53	0,65	15	0,18	0	0,00	1	0,01	129	1,58
4ª GRE - Teresina	39	0,48	3	0,04	57	0,70	128	1,57	17	0,21	3	0,04	2	0,02	249	3,05
5ª GRE - Campo Maior	1	0,01	3	0,04	29	0,36	46	0,56	4	0,05	0	0,00	1	0,01	84	1,03
6ª GRE - Regeneração	0	0,00	3	0,04	23	0,28	69	0,85	4	0,05	0	0,00	0	0,00	99	1,22
7ª GRE - Valença	0	0,00	1	0,01	33	0,40	35	0,43	4	0,05	0	0,00	0	0,00	73	0,90
8ª GRE - Oeiras	0	0,00	1	0,01	41	0,50	65	0,80	8	0,10	1	0,01	0	0,00	116	1,42
9ª GRE - Picos	0	0,00	1	0,01	25	0,31	138	1,69	26	0,32	0	0,00	0	0,00	190	2,33
10ª GRE - Floriano	0	0,00	2	0,02	37	0,45	46	0,56	8	0,10	19	0,23	0	0,00	112	1,37
11ª GRE - Uruçuí	0	0,00	2	0,02	34	0,42	25	0,31	0	0,00	0	0,00	0	0,00	61	0,74
12ª GRE - São João do Piauí	0	0,00	0	0,00	17	0,21	38	0,47	25	0,31	0	0,00	0	0,00	80	0,98
13ª GRE - São Raidº Nonato	0	0,00	3	0,04	30	0,37	70	0,86	2	0,02	1	0,01	0	0,00	106	1,30
14ª GRE - Bom Jesus	1	0,01	6	0,07	36	0,44	17	0,21	1	0,01	0	0,00	1	0,01	62	0,75
15ª GRE - Corrente	0	0,00	8	0,10	40	0,49	49	0,61	3	0,04	0	0,00	0	0,00	100	1,24
16ª GRE - Fronteiras	0	0,00	2	0,02	14	0,17	80	0,98	20	0,25	0	0,00	0	0,00	116	1,42
17ª GRE - Paulistana	0	0,00	0	0,00	6	0,07	23	0,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	0,36
18ª GRE - Grande Teresina	9	0,11	9	0,11	65	0,80	90	1,12	20	0,25	2	0,02	0	0,00	195	2,40
TOTAL	55	0,67	58	0,70	740	9,07	1098	13,49	187	2,30	31	0,37	6	0,06	2175	26,67

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

APÊNDICE C

Tabela 36 - Consolidado da formação inicial de professores da Educação Infantil que atende às exigências da legislação, por GRE, em 2013

FORMAÇÃO QUE ATENDE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS-CENSO 2013												
GRE	Ens. Méd. Normal Magistério		Ens. Méd. Nor. Mag. Específico Indígena		Pedagogia licenciatura Concluído		Pedagogia licenciatura Andamento		Pedagogia bacharelado com comp. pedagógica		Total	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
1ª GRE - Parnaíba	122	1,50	0	0,00	193	2,37	33	0,40	27	0,33	375	4,60
2ª GRE - Barras	438	5,37	0	0,00	115	1,41	32	0,39	21	0,26	606	7,43
3ª GRE - Piri-piri	144	1,77	0	0,00	154	1,89	25	0,31	16	0,20	339	4,17
4ª GRE - Teresina	146	1,79	0	0,00	693	8,50	647	7,93	66	0,81	1552	19,03
5ª GRE - Campo Maior	129	1,58	0	0,00	140	1,72	18	0,22	16	0,20	303	3,72
6ª GRE - Regeneração	112	1,37	1	0,01	86	1,05	13	0,16	9	0,11	221	2,70
7ª GRE - Valença	78	0,96	1	0,01	64	0,78	20	0,25	1	0,01	164	2,01
8ª GRE - Oeiras	70	0,86	0	0,00	68	0,83	14	0,17	2	0,02	154	1,88
9ª GRE - Picos	103	1,26	0	0,00	138	1,69	47	0,58	11	0,13	299	3,66
10ª GRE - Floriano	136	1,68	0	0,00	108	1,32	39	0,48	1	0,01	284	3,49
11ª GRE - Uruçuí	51	0,63	0	0,00	29	0,36	3	0,04	5	0,06	88	1,09
12ª GRE - São João do Piauí	90	1,10	1	0,01	57	0,70	29	0,36	3	0,04	180	2,21
13ª GRE - São Raimundo Nonato	94	1,15	0	0,00	45	0,55	11	0,13	7	0,09	157	1,92
14ª GRE - Bom Jesus	88	1,08	1	0,01	47	0,58	1	0,01	12	0,15	149	1,83
15ª GRE - Corrente	126	1,54	0	0,00	74	0,91	9	0,11	14	0,17	223	2,73
16ª GRE - Fronteiras	58	0,71	0	0,00	79	0,97	24	0,29	8	0,10	169	2,07
17ª GRE - Paulistana	54	0,66	0	0,00	57	0,70	10	0,12	2	0,02	123	1,50
18ª GRE - Grande Teresina	359	4,40	1	0,01	137	1,67	74	0,92	24	0,29	595	7,29
TOTAL	2398	29,41	5	0,05	2284	27,99	1049	12,87	245	2,99	5981	73,33

Fonte: MEC/INEP, 2013. Elaborada por esta pesquisadora

