

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Clenilda Torres Nunes

**MOTIVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SOROCABA**

Sorocaba/SP

2016

Clenilda Torres Nunes

**MOTIVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SOROCABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro L. Goergen

Sorocaba/SP

2016

Ficha Catalográfica

Nunes, Clenilda Torres
N924m Motivação e formação de professores da educação infantil em Sorocaba / Clenilda Torres Nunes. -- 2016.
106 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

1. Professores – Formação. 2. Professores de educação pré-escolar – Sorocaba (SP). 3. Educação de crianças. 4. Ensino superior. 5. Motivação. I. Goegen, Pedro, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Clenilda Torres Nunes

Motivação e formação de professores da educação infantil em Sorocaba

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ___/___/_____

Prof. Dr. Pedro L. Goergen
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Sylvia Fernandes Labrunetti
Universidade de Sorocaba

Sorocaba/SP
2016

Dedico este trabalho em gratidão:
A meu bem maior – a minha família.

Agradecimentos

A Deus;

a meus pais, Delmiro e Maria de Lourdes, que sempre me incentivaram a ir em busca de meus sonhos;

a meus irmãos, pelo apoio, e pelo carinho que me dedicam. Sempre a meu lado, em todas as horas;

a meu esposo Erivam, companheiro de todas as horas. Por me apoiar, por me incentivar e acreditar que meus sonhos poderiam se tornar realidade;

a minha filha, Cláudia Roberta, pelo seu amor, carinho e apoio – sempre esteve ao meu lado, mesmo distante fisicamente;

a Margly e Paula Valelongo, pelo apoio, orientações, carinho e consideração, sempre comigo, em todos os momentos;

ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro L. Goergen, pelo compromisso assumido e pelo constante incentivo e generosidade que sempre, com muita atenção e confiança, orientou-me, numa interlocução que tanto me ensinou durante o processo de pesquisa;

a professora Roseli Garcia, pelo apoio e generosidade durante a realização da pesquisa;

aos professores que fizeram parte do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Sorocaba: Luiz Fernando e José Dias Sobrinho. Obrigada pela acolhida, formação, discussões e pela oportunidade de conhecer melhor a educação;

ao professor Waldemar, pela atenção, apoio e por, gentilmente, ter aceito participar da banca. Agradeço pelas contribuições e pela oportunidade que me concedeu de conhecer melhor a educação e a pesquisa;

aos professores Pedro L. Goergen, Waldemar Marques, Eliete Jussara Nogueira e Silvia Fernandes Labrunetti pelas excelentes sugestões, por ocasião do Exame de Qualificação;

Agradeço, ainda, aos professores da educação infantil, da região norte de Sorocaba que, gentilmente, participaram desta pesquisa e aos gestores de cada unidade escolar pela acolhida e contribuição para a realização da pesquisa;

Por fim, a todos os colegas do mestrado pelo apoio, carinho e consideração.

A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos.

Não se pode fazer uma boa educação sem sólidos investimentos na formação de professores que sejam capazes de acompanhar crítica e criativamente as evoluções da sociedade e estejam aptos a produzir as condições de um futuro mais humano.
Dias Sobrinho

RESUMO

Esta pesquisa visa contribuir para o fomento de políticas públicas e discussões, mais atuais, direcionadas à formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, atratividade da carreira docente, valorização do magistério. O presente trabalho refere-se à motivação para a formação dos professores da educação infantil. Postulamos que, diante do cenário das políticas educacionais de manutenção da formação inicial de professores da educação básica, no ensino médio e em distintas instituições de educação superior no país, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996, a formação, em nível superior, do professor da educação infantil, bem como a valorização e atratividade do magistério, além da qualidade e atenção especial às especificidades da educação infantil, superando a racionalidade pragmático-instrumental que prevalece na maioria dos cursos oferecidos até os dias atuais, necessitam de políticas nacionais que priorizem o investimento em formação inicial e continuada, planos de carreira, condições de trabalho, salários. Para investigar esta temática, realizamos uma pesquisa de campo em 22 unidades escolares que atendem à faixa etária de três anos de idade – creche III – localizadas na região norte de Sorocaba. Nessa investigação, utilizamos como instrumento de pesquisa questionários. As categorias de análise foram sendo construídas conforme os agrupamentos dos dados obtidos. Foram eleitas as questões mais relevantes para investigação com os seguintes temas: as motivações que impulsionaram os docentes a escolherem a formação em Pedagogia ou Normal Superior e as motivações proporcionadas pelo curso para os mesmos optarem pela educação infantil, como seu campo de atividade profissional. Em linhas gerais, os dados revelam que as motivações para formação no curso de Pedagogia dos professores pesquisados estão relacionadas a motivações intrínsecas e extrínsecas. Motivações intrínsecas de autorrealização, gostar de trabalhar com crianças e poder contribuir para o seu desenvolvimento; as de ordem extrínseca pela tradição familiar ligada ao exercício da docência, experiências com professores, cumprir exigências burocráticas e o valor da mensalidade.

Palavras-chave: Motivação. Formação de professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the promotion of public policies and current discussions aimed at continuing training and teachers of early childhood education, attractiveness of the teaching career, appreciation of the magisterium. The object of this work refers to the motivation for the training of early childhood education teachers. We postulate that, in the face of the political scenario of initial training education of basic education teachers, in high school and in different institutions of higher education in the country, as recommends the Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, training, higher level teacher of early childhood educations, as well as the value and attractiveness of the teaching profession, as well as the quality and special attention to the specificities of early childhood education, overcoming the pragmatic-instrumental rationality that prevails in most of the courses offered nowadays, require national policies that prioritize investment in continuing education, career plans, working conditions, wages, etc. To investigate this, we performed a field survey in 22 schools that attend the age of three years old – daycare III – located in the north region of Sorocaba. In this survey, questionnaires were used as instrument of survey. The categories of analysis were being built according to the groupings of data obtained. We elected the most relevant issues for investigation with the following themes: the motivations that drove the teachers to choose training in pedagogy or higher education and the reasons offered by the course to make them choose early childhood education as their field of professional activity. In general, the data reveals that motivations to formation on Pedagogy school are related to intrinsic and extrinsic reasons. Intrinsic motivations of self-realization, of liking to work with children and to contribute with their development; And extrinsic by the familiar tradition linked to the teaching exercise, experience with teachers, satisfy bureaucratic demands and monthly payment value.

Keywords: Motivation. Teacher training. Childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas na educação infantil No Brasil – 2007-2013.....	40
Gráfico 2 – Atendimento em creche no Brasil nas esferas Públicas e privadas.....	41
Figura 1 - Pirâmide - A hierarquia das necessidades humanas.....	53
Gráfico 3 – Questionários devolvidos.....	65
Gráfico 4 – Idade dos professores.....	65
Gráfico 5 – Estado civil dos professores.....	66
Gráfico 6 – Gênero dos professores.....	66
Gráfico 7 – Identificação de cor ou raça.....	67
Gráfico 8 – Escolaridade dos professores.....	78
Gráfico 9 – Outra graduação além de Pedagogia.....	79
Gráfico 10 – Instituições em que os professores cursaram Pedagogia.....	70
Gráfico 11 – Instituições em que os professores cursaram Pedagogia nas categorias: Pública e privada.....	71
Gráfico 12 – Professores beneficiados pelos programas.....	72
Gráfico 13 – Modalidade dos cursos de Pedagogia realizados pelos professores...73	
Gráfico 14 – Ano de matrícula dos professores no curso de Pedagogia.....	73
Gráfico 15 – Duração do curso superior.....	74
Gráfico 16 – Temas de TCC realizados antes de 2006.....	75
Gráfico 17 – Temas de TCC realizados após 2006.....	75
Gráfico 18 – Pós-graduação lato sensu.....	76
Gráfico 19 – Temas de pesquisas da pós-graduação.....	77
Gráfico 20 – Tempo de trabalho como docente no geral.....	78
Gráfico 21 – Tempo de trabalho como docente na educação infantil.....	78
Gráfico 22 – Faixa etária da educação infantil em que os professores mais atuaram.....	79
Gráfico 23 – Jornada de trabalho docente.....	80
Gráfico 24 – Pretende trabalhar em outros cargos da educação fora da sala de aula Direção ou orientação pedagógica.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RETROSPECTIVA	33
3.1 Breve histórico no Brasil	33
3.2 Educação infantil na atualidade	37
3.3 Educação infantil em Sorocaba	42
3.3.1 Primeira escola de educação infantil em Sorocaba.....	45
4 MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1 Conceitos de motivação	47
4.2 Motivação docente	55
4.3 Mal-estar docente	58
5 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA: FORMAÇÃO SUPERIOR E MOTIVAÇÕES	63
5.1 Características sociodemográficas	65
5.2 Formação superior	67
5.3 Experiência docente	77
5.4 Jornada de trabalho e satisfação no trabalho	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Questionário	99
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	103

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa tem relação direta com a minha trajetória acadêmica e profissional. Marcada, desde a infância, pela influência familiar, seja pelo lado valorativo dado à educação como formação humana, seja pelo lado profissional. Sou professora de educação infantil (creche) da rede municipal de Sorocaba, região norte da cidade. Durante minha trajetória profissional e acadêmica, pude notar, de um lado, a relevância do assunto e, de outro, a falta de investigações a respeito dessa temática.

Ao realizar pesquisa bibliográfica, em diferentes sites: Scielo, periódicos, referências bibliográficas de livros e artigos, grupos de pesquisas em universidades federais, PUCRS, google docs., pude constatar a existência de um grande número de publicações que tratam da motivação voltada para aprendizagem e permanência dos alunos na escola. No entanto, são poucas as que tratam da motivação de jovens e adultos para a escolha do curso de Pedagogia, em nível superior. Isso evidencia que as pesquisas realizadas até o momento são insuficientes para dar conta da complexidade e relevância do assunto.

Conforme Dias Sobrinho (2005a), nas últimas décadas, com o processo de crescente desenvolvimento social, cultural e econômico e as pressões das políticas neoliberais, a educação pública brasileira, em todos os níveis, passa por sérias crises e contradições de diversas ordens que têm levado a uma série de questionamentos e reflexões sobre a realidade educacional em que vivemos e que suscitam investigações para melhor compreendê-las.

Neste panorama, a formação inicial e continuada de professores, a atratividade da carreira docente, bem como o exercício da docência no Brasil, estão na ordem do dia. São notáveis as contribuições de reconhecidos pesquisadores tais como: (BRZEZINSK, 2008; FREITAS, 2007; GATTI, BARRETO, 2009; KISHIMOTO, 1999; VALLE, 2006), entre outros. Há também diferentes setores da sociedade engajados nesta discussão.

Uma pesquisa recente, com 1.501 estudantes concluintes de ensino médio, realizada por Gatti et al (2010) e encomendada pela Fundação Victor Civita, nos fornece um panorama preocupante de desmotivação dos jovens em escolher as áreas de licenciaturas como carreira acadêmica e futura área de atividade profissional.

Postula-se que a pouca atratividade dos cursos de licenciaturas e as mudanças de perfis ocorridas podem estar relacionadas a uma série de fatores que envolvem a carreira docente. Embora essas pesquisas apresentem um panorama decepcionante, dando a impressão de que é a derrocada de algo já consolidado, vale ressaltar que a formação em nível superior dos docentes para a educação infantil no Brasil representa uma conquista recente, ainda em processo de expansão.

Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, a educação infantil – primeira etapa da educação básica – que compreende a creche, faixa etária de zero a três anos, e a pré-escola, quatro e cinco anos, respectivamente, é uma das etapas de educação que compõem a formação docente em pedagogia para a educação básica.

De acordo com o texto da lei, o Curso de Pedagogia oferece uma gama de possibilidades que ultrapassam as linhas divisórias da sala de aula para o pedagogo escolher onde atuar. E, em alguns casos, como o de Sorocaba, existem ressalvas, como especifica a Lei nº 4599, de 06 de setembro de 1994. Essa Lei, que dispõe sobre o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, especifica, em seu art. 9º, Inciso III, que, para Orientador Pedagógico, as exigências básicas são: formação em educação superior, graduação em Pedagogia e três anos de experiência em sala de aula. Ainda no mesmo artigo, Inciso V, agrega-se, para a direção escolar, a exigência de educação superior, graduação em Pedagogia, e experiência de cinco anos em sala de aula. Nesse sentido, se o objetivo do docente for trabalhar na gestão escolar, a sala de aula se constitui como passagem obrigatória para o mesmo alcançar outros patamares.

Para viabilizar as análises, algumas indagações foram norteadoras desta pesquisa: O que motivou os professores da rede municipal de educação infantil, da zona norte de Sorocaba, para escolherem o curso de Pedagogia? O curso motivou-os a escolher a educação infantil como área de atuação profissional?

Objetiva-se, com esta pesquisa, (i) compreender quais motivações levaram os professores de creche III, da rede municipal de educação da região norte de Sorocaba, a escolherem a formação em Pedagogia, uma vez que há uma diversidade de cursos na educação superior; (ii) analisar e compreender os desafios

enfrentados para realizar a formação de professores da educação infantil no Brasil e, (iii) entender os motivos que levam à pouca atratividade da profissão docente.

Pesquisas teóricas como as de BERGAMINI (1990, 1997, 2002); LÉVY-LEBOYER (1994); JESUS (2000) e SANTOS et al (2007, 2008) confirmam que a motivação é um processo dinâmico de construção subjetiva e está intrinsecamente relacionada ao indivíduo e à relação que o mesmo estabelece com o cargo específico. Por isso, tenho por hipótese que a motivação dos professores da educação infantil, da região norte Sorocaba, para escolher o curso de Pedagogia ou Normal Superior está relacionada à motivação intrínseca de autorrealização dos professores, o nível mais elevado das necessidades humanas, conforme Maslow (1974?).

A escolha da região norte de Sorocaba se deu por ser uma região que concentra quase metade da população Sorocabana e a que possui maior número de escolas que atendem exclusivamente creches, na cidade. Nas últimas décadas, é visível o crescimento dessa região em vários setores da sociedade que englobam: concentração de empregos, construção de escolas, segurança, transportes, lazer, imobiliárias, centros comerciais, culturais, viário, a instalação da Fábrica Toyota e o Parque Tecnológico de Sorocaba (PTS).

Na perspectiva educacional, é possível ver que quanto mais crescem a concentração da população e a oportunidade de trabalho, cresce, também, a demanda por educação infantil; o que exige investimentos do poder público em formação de professores e construção de escolas.

A Rede Municipal de Educação de Sorocaba, onde a pesquisa de campo foi realizada, tem como requisito mínimo para o ingressante na carreira a habilitação específica em Nível Superior e aprovação em concurso público, com base na Lei 4599/94, alterada pela 8119/2007, que dispõe sobre o quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

Para a realização da pesquisa de campo obtive uma amostra de 22 unidades escolares que atendem à faixa etária de três anos de idade – creche III. Escolhi esse agrupamento por ser aquele que tem professores atuando há muitos anos em Sorocaba, diferentemente do berçário, creche I e II.

Esta pesquisa é de ordem qualitativa e quantitativa por utilizar, como instrumento de coleta de dados, questionários com questões gerais e específicas abertas relacionadas às motivações de suas escolhas.

A pesquisa busca pistas para compreender o que motivou os professores a escolherem, como formação superior, os cursos de Pedagogia, bem como a educação infantil como área de atuação profissional. A problemática em questão é complexa e de grande relevância social sendo que sua compreensão poderá contribuir, de forma significativa, para o fomento de políticas públicas voltadas à valorização, formação, atuação e permanência docente e, também, para as discussões, reflexões e lutas atuais em prol da melhoria da educação infantil. Por outro lado, está intrinsecamente relacionada aos aspectos que envolvem a formação humana, a transformação da sociedade, a identidade dos profissionais da educação e a relevância desta categoria profissional para o contexto atual.

Na composição dos capítulos, apresento:

1 – panorama de discussões e reflexões sobre o curso de pedagogia, a complexidade e importância que envolvem a formação em nível superior dos professores para educação básica – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – no Brasil, assim como a pouca atratividade da carreira docente para os jovens do ensino médio;

2 – análise da formação de professores para educação infantil no Brasil, com ênfase nas perspectivas de cunho humanístico e neoliberal;

3 – algumas discussões, em perspectiva histórica, sobre o desenvolvimento das creches no Brasil. Sua importância e desafios enfrentados na atualidade e como ela tem se desenvolvido em Sorocaba;

4 – motivação geral para o trabalho, e, em particular, dos professores para buscar formação superior no curso de Pedagogia, bem como para atuação na educação infantil. São referidas, inicialmente, as discussões que envolvem a “crise das motivações” dos jovens e adultos para o trabalho em sentido amplo e, posteriormente, em específico, para a formação e atuação profissional dos professores, destacando as causas do mal-estar docente.

5 – Por fim, os dados e reflexões relacionados à pesquisa de campo realizada sobre formação superior, experiência docente, motivos da escolha pela carreira docente dos professores da educação infantil na zona norte de Sorocaba, e a motivação para o trabalho docente.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais.

(Gatti et al)

Para compreender e discutir a trajetória da formação inicial dos professores de educação infantil no Brasil, em nível superior, minha atenção voltar-se-á para duas perspectivas contraditórias provenientes das vertentes humanística e neoliberal.

A perspectiva humanística tem como princípio o desenvolvimento humano e social, sendo a educação, em todos os níveis, considerada um princípio básico, um bem público inalienável e direito de todos, previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988. Já a educação de cunho neoliberal, que marca profundamente a sociedade atual, volta-se para o mercado de bens e serviços, com base na ideologia do sucesso individual que incide na competitividade e na responsabilidade individual. Essas duas perspectivas estão presentes nas reflexões de Dias Sobrinho, em suas diversas publicações sobre educação superior e avaliação. Para o autor, o

[...] que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.167).

Embora esse autor se refira estritamente ao nível da educação superior, suas observações certamente se aplicam também aos outros níveis de ensino.

Para Gatti e Barreto (2009), os cursos específicos de formação de professores, no Brasil, despontam no final do século XIX com as escolas normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Neste período, a oferta de escolarização era destinada a uma restrita parcela da população e a formação dos professores inicia com a criação das universidades no Brasil na década de 1930.

Ainda segundo Gatti e Barreto (2009), o curso de Pedagogia foi criado na década de 1930, época favorável aos debates e às manifestações sobre as

primeiras universidades brasileiras criadas no contexto de uma série de acontecimentos socioculturais, entre eles o movimento dos “Pioneiros da Educação Nova” e da eclosão da Revolução de 1930. As autoras sinalizam que, nesse período, a formação em Pedagogia acontecia num modelo semelhante ao dos bacharéis, modelo esse que acrescentava, a partir da formação de bacharéis, mais

[...] um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, 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 (GATTI; BARRETO, 2009, P. 37).

Oliveira (1994) destaca que, no Brasil, a formação dos profissionais da educação infantil desponta dentro de um panorama marcado por desigualdades entre as classes sociais e pela concepção assistencialista que norteava o trabalho realizado nas creches públicas destinadas a crianças das famílias de baixa renda no país. Esse cenário contribuía para o recrutamento de pessoas sem qualificação profissional para exercerem as funções de interação com crianças pequenas. Ainda nesse cenário, vale ressaltar que a formação desses profissionais em nível médio, não era garantida no país. Conforme a autora, historicamente,

[...] esta era uma formação extremamente pobre ou inexistente no que se refere à creche, área de muito trabalho leigo, ou onde se observava (e ainda se observa) a dicotomia entre cuidado e educação, havendo alguém (pajem, monitora, recreacionista) para trabalhar com os pequenos (que estavam ali apenas para serem cuidados e pouco para aprender) e outra pessoa para ser, algumas horas por dia, a professora dos maiores (trabalhando com eles um conjunto de atividades entendidas como mais preparatórias para o ensino de primeiro grau) (OLIVEIRA, 1994, p.65).

Somente nas últimas décadas do século a formação dos professores para a educação infantil, em nível superior, no Brasil, passa a ser discutida com mais ênfase. As profundas mudanças e o crescente processo de desenvolvimento social, cultural e econômico, bem como as pressões das políticas neoliberais, provocam transformações significativas, crises e contradições de diversas ordens na educação pública brasileira, em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, transformações no mercado de trabalho e nas representações dos professores.

Diante desse quadro é promulgada a Lei 9394/96 que estabelece, em seu artigo 87, § 4º, as condições mínimas para admissão de professores: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Conforme destaca Kishimoto (1999), este novo cenário se abre na esteira da promulgação da nova LDB que atendia às disposições da Constituição de 1988. A autora lembra que

[...] ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

A autora adverte, ainda, que é imprescindível a integração do cuidar e educar das crianças no Brasil para que se possa dar continuidade à formação das crianças em diversas instituições de educação. Essa junção evidencia a urgência de reformas institucionais e da formação dos profissionais que atuam nessas instituições, uma vez que tal trabalho seguia sendo realizado por profissionais com precária formação e um grande contingente de leigos.

Barreto (1994), em consonância com Kishimoto (1999), assinala que as funções educar e cuidar, na educação infantil, são complementares e indissociáveis, razão pela qual a “[...] formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade”. (BARRETO, 1994, p. 11) Assim,

[...] o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce (BARRETO, 1994, p. 12).

Em conformidade com a autora mencionada, Gatti et al (2011, p. 11) também destacam que é amplamente reconhecida a importância dos professores para a oferta de educação de qualidade, mas os desafios para as políticas educacionais são de várias ordens:

A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais (GATTI et al, 2011, p.11).

A partir do que afirmam Gatti et al (2011, p.13) vale ressaltar que, atualmente, a preocupação com a educação e, conseqüentemente, com a formação de professores e suas condições de trabalho tem obtido destaque “em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo”.

Goergen (2009, p. 12) ainda agrega que “[...] a formação profissional deve estar combinada com a formação geral das pessoas como cidadãos, sujeitos de direitos inseridos numa ordem política, econômica, social e cultural, tendo como norte a superação das diferenças sociais”.

Ainda neste mesmo sentido, Veiga e D’ávila (2008, p.15) lembram que “[...] a formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública”. Também Garcia afirma que, atualmente,

[...] a educação superior do professor da primeira infância, ou melhor, a educação superior do professor de educação básica que também atua na educação infantil, se dá no curso de pedagogia. As críticas a sua generalidade, ou seja, a gama de possibilidades de atuação dos egressos, trouxe a falsa ideia de que esse curso deva ser mais técnico, isto é, mais diretamente relacionado ao campo específico de atuação, na contramão da defesa da tese de que uma sólida formação básica daria ao professor a autonomia suficiente para se adaptar ao campo específico de sua atuação (GARCIA, 2014, p.62).

Hoje, a formação desses profissionais em nível superior é realizada nos cursos de licenciatura em Pedagogia, denominada Licenciatura Plena em Pedagogia nas modalidades, presencial, semipresencial e à distância, ou ainda, formação mínima em nível médio, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus Art. 62 e 63 que dispõem:

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

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A manutenção da formação dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível médio, conforme sugere o art. 62 da LDB nº 9394/1996, representa um retrocesso na contramão das aspirações históricas dos movimentos nacionais de educadores e da luta da sociedade civil em defesa da formação desses profissionais em nível superior, em universidades devidamente qualificadas bem como a valorização e equiparação na formação dos profissionais da educação. A título de exemplo, vale ressaltar o Proinfantil, um programa proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Estados e Municípios, para formação de professores da educação infantil em exercício da rede pública e privada sem fins lucrativos em nível médio em cursos a distância. (MEC 2005, p. 12). De acordo com Nunes et al, o Proinfantil era

[...] um programa de formação em nível médio, na modalidade Normal, para professores que trabalham em creches e pré-escolas públicas e privadas (filantrópicas e comunitárias). Tem a carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada, com a duração de dois anos. É um programa emergencial previsto para terminar em 2011, em parceria com universidades públicas, que objetiva atingir o maior número possível dos quase 40 mil professores sem habilitação (NUNES et al, 2011, p.68).

Para Brzezinski (2002), a formação mínima no nível médio na modalidade Normal, para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, é uma política de desvalorização dos cursos, nos quais as exigências de formação em educação superior ficam restritas aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Freitas (2007, p. 1208) destaca ainda que a retomada, neste nível de educação, representa postergar “[...] a formação superior destes

professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública”.

Neste cenário, a diversidade de locais formativos, em nível superior, do professor de educação infantil e séries iniciais, conforme preconiza a lei supracitada, representa avanço, em se tratando da elevação do nível de escolaridade dos profissionais da educação no país, ainda defasada, uma vez que, os mesmos terão mais oportunidades de acesso à educação superior. Mas vale destacar que ter acesso a uma educação superior precária não pode ser considerado satisfatório, muito embora, ter acesso a uma educação ainda que sem a qualidade desejada seja melhor que nada, conforme adverte Dias Sobrinho,

[...] uma educação de baixa qualidade, mesmo que insatisfatória, ainda é melhor que nenhuma, pois, de alguma forma, colabora para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação (DIAS SOBRINHO, 2010, P.123).

Goergen (2009, p.11) também assinala a existência de uma diversidade de instituições que formam os professores atualmente, podendo esta formação ser realizada nas modalidades presencial e à distância e “[...] muitas vezes em condições extremamente precárias. É preciso fazer uma reforma estrutural dessa formação para garantir um padrão nacional de qualidade regulada e controlada pelo Estado”. No Brasil, o deslocamento da formação de professores para a educação superior se deu em um período breve demais para dar conta da complexidade que envolve a amplitude do território nacional e as assimetrias de acesso educacional existente.

Gatti e Barreto sublinham que

A verdade é que, em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas. Indaga-se também sobre as condições de funcionamento e de financiamento dos cursos, bem como sobre a qualidade da formação oferecida, certamente o aspecto mais difícil de aferir (GATTI; BARRETO, 2009, p.55-56).

Nesta mesma linha de pensamento, Kishimoto (1999) acrescenta que a luta é para garantir e facilitar a formação permanente do profissional. Tendo em vista a complexidade que envolve a profissão docente desde a educação infantil à formação continuada se faz condição imprescindível:

Hoje, a educação infantil luta para garantir um processo de profissionalização que respeite o acesso ao ensino superior e seu gradual aperfeiçoamento, em cursos de especialização e pós-graduação. Ora, o normal superior, análogo às licenciaturas curtas, dificulta o acesso a outros patamares de escolaridade superior (KISHIMOTO, 1999, p. 72-73).

Só muito recentemente, a partir de 2006, após intensos debates, foi aprovada a Resolução nº 1, de 15/05/2006 pelo Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, propondo-o como licenciatura e atribuindo-lhe a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental entre outras atribuições. Conforme especificado em seu Art. 2º, as Diretrizes Curriculares para

[...] o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A universalização da formação em nível superior para os estudantes do ensino médio e para o contingente de profissionais que atuam na educação infantil, sem a formação específica, faz-se imprescindível no contexto atual. Porém, nesta universalização, são inaceitáveis as ações que coloquem em jogo a formação humana que tem como premissa os princípios de qualidade social, baseada nos valores humanísticos para construção de uma sociedade justa, solidária e democrática, em detrimento da formação pragmática, aligeirada nas fábricas de diplomas, baseada em fins lucrativos e valores de mercado que consideram a educação m produto ou serviço mercantil como qualquer outro. Para Brzezinski, ao inserir-se no espaço universitário,

[...] o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador. Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos

saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (BRZEZINSKI, 2008, p.1142).

Essa mesma autora salienta ainda que a universidade é a instituição ideal para formação inicial dos professores, uma vez que a formação extra muros da universidade, em Institutos superiores e escolas normais, fica presa à formação prática de transmissão dos conhecimentos, sem compromisso com o desenvolvimento articulado inerente à tríade pesquisa, ensino e extensão. A diversidade de instituições para formação de professores para a educação básica de concepções distintas nos dispostos do Art. 63 da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribui para o reforço e manutenção de uma sociedade fragmentada, injusta e excludente. Enquanto alguns educandos que, por razões políticas, econômicas e culturais, têm acesso ao ensino e à pesquisa nas mais conceituadas universidades, para os demais o acesso fica restrito a uma educação pragmática em cursos aligeirados voltados para certificação que não ultrapassam a formação de nível médio, exigência legal mínima. Neste sentido, é preciso tomar consciência a respeito de qual profissional queremos formar e para qual sociedade. Hoje, na leitura de Garcia,

[...] as formas de massificação da educação do professor da primeira infância superior, ou ampliação do acesso, pode ser entendida tanto como uma forma de reconhecimento da sociedade quanto simplesmente como sinal de desprestígio social, no sentido de que qualquer um pode ser professor da primeira infância, pois a formação superior não garante as especificidades da infância e este profissional da educação aprende fazendo... A infância é a fase da vida humana, por excelência, da formação da subjetividade. Por isso, essa formação não interessa ao sistema, a não ser no sentido da formação de uma subjetividade submissa e adaptada à realidade. Em princípio, portanto, do ponto de vista do sistema, a educação infantil deve ser instrumental (GARCIA, 2014, p.20-22).

Brzezinski indica que é visível a tensão existente entre dois projetos contraditórios de formação de professores para a educação básica. A qualidade total, defendida pelos tecnocratas, tem como premissa salvaguardar o mercado capitalista de bens e serviços com o discurso de que esta é a única via possível para sanar os problemas da formação dos educadores, enquanto, a qualidade de cunho humanístico tem como princípio o desenvolvimento humano, a igualdade, a justiça e a coletividade. Para a autora,

[...] é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

Pelo exposto, vê-se que a formação de professores em nível superior para educação infantil representa, ainda hoje, um grande desafio para as políticas educacionais em nosso país, conforme mostram, também, os dados estatísticos da pesquisa realizada pelo INEP (2014) segundo a qual, em 2014, 40% dos docentes que atuavam na educação infantil não tinham formação superior. Isso evidencia uma grande defasagem, em termos de educação superior, de professores formados em todo país.

Neste sentido, Gatti e Barreto (2009) destacam que a precariedade da formação de professores para a educação infantil no Brasil merece especial atenção, por se tratar do nível inicial da educação básica que engloba vários anos de atenção da criança e concentra o maior percentual de professores sem formação adequada. Para as autoras, ao seguir a tradição dos cursos de Magistério de nível médio,

[...] os atuais cursos superiores de Licenciatura costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Esse descompasso é evidenciado pela expressiva preocupação dos autores e das lutas dos profissionais da educação com a melhoria da qualidade social desta formação e, conseqüentemente, com melhores condições de trabalho e com a estabilidade do profissional em seu posto de trabalho. Isso aponta para a necessidade de políticas públicas que ultrapassem a mera ampliação de oportunidades de acesso à educação superior. Na avaliação de Freitas, faz-se necessária

[...] uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (FREITAS, 2007, p.1204).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação de professores para atuar na educação infantil ganhou relevância, uma vez que esta passou a ser reconhecida como instância educadora, ao ser incluída como primeira etapa da Educação Básica, ultrapassando as linhas divisórias de caráter assistencialista que vigorava até então. Conforme destaca o Art. 29º desta lei,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na visão de Garcia (2014), a institucionalização do direito da criança à educação em seu sentido pleno, com todas as implicações políticas e legais, incide na formação do professor da primeira infância, com bases teóricas e práticas de conhecimento, voltados para esta fase da educação. Nas palavras da pesquisadora, a

[...] ampliação e a diversificação da oferta de formação docente em cursos superiores, presenciais e à distância, nos quais os futuros professores da primeira infância podem obter formação que poderia se traduzir em benefício da educação infantil, porém ainda há indícios de que, até hoje, a educação infantil carece de bases sólidas. Trata-se de uma fase da educação com especificidades próprias que precisam ser teoricamente conhecidas e assimiladas pelos professores da primeira infância (GARCIA, 2014, p.25).

Vale ressaltar que a luta pela formação dos profissionais em nível superior para educação infantil no Brasil é uma realidade histórica marcada por lutas, debates, reformas e conquistas. Para que tal reconhecimento se efetive na prática, são necessárias políticas favoráveis à qualidade da formação de professores que não se restrinjam apenas à ampliação da oferta dos cursos. Gatti et al advertem que não é suficiente titular os professores em nível superior, quando a

[...] preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. É necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial (GATTI et al, 2011, p.101-102).

Isso posto, verifica-se que o Brasil precisa de uma política nacional de formação, em nível superior, e da valorização desta formação dos professores da educação básica, uma vez que o modelo universitário brasileiro atual trata a formação desses profissionais sem o devido reconhecimento e prestígio acadêmicos. Serão necessárias, também, políticas que promovam a equiparação salarial com os demais profissionais de outras áreas dos quais são exigidos os mesmos níveis de formação, no caso, a educação em nível médio ou a superior. O que se percebe é que, para os profissionais da educação infantil, aplicam-se as mesmas considerações que Goergen, faz a respeito dos profissionais da educação de modo geral, a saber:

O Brasil ainda carece de uma política nacional de formação e valorização de seus profissionais da educação que garanta uma preparação articulada, orgânica e continuada dos professores em instituições reguladas e controladas pelo Estado. As universidades que tradicionalmente estão incumbidas dessa tarefa pecam por uma mal resolvida relação entre teoria e prática e pelo desinteresse a respeito da formação de professores em função do baixo prestígio profissional e salarial do futuro professor. Em 2007, o salário médio de um professor com nível superior era de R\$ 1.335 contra R\$ 2.022 de um enfermeiro ou R\$ 4,865 de um médico ou 2.216 de um bancário. Dessa forma, licenciatura acaba sendo um apêndice de um curso de segunda categoria, destinado a alunos incapacitados para os cursos de bacharelado. É preocupante a situação de uma sociedade (dita do conhecimento) que trata com tanto descaso a formação e remuneração profissionais de uma área vital para o seu futuro (GOERGEN, 2009, p.10-11).

Já a questão salarial dos professores da educação básica está atrelada a uma série de discussões atuais que envolvem a formação em nível superior, qualidade social da educação no país em todos os níveis da educação, prestígio social, atratividade e permanência da carreira docente, condições de trabalho, mal-

estar docente. (BARRETO, 1994; JESUS, 2000; GATTI, BARRETO, 2009; GOERGEN, 2009; GATTI, 2011).

Nesta direção, as metas 17 e 18 do plano de carreira profissional dos profissionais do magistério do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2015, preveem a valorização dos profissionais da educação básica, bem como a equiparação dos rendimentos dos profissionais do magistério com os demais profissionais que têm, como exigência equivalente, o mesmo nível de escolaridade e, também, planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior de todos os sistemas de ensino:

META 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério da educação básica do Município, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Municipal de Educação.

META 18: Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Vale ressaltar que, em Sorocaba, os professores da educação básica educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – PEB I – estão em processo de equiparação dos vencimentos salariais com os demais professores do ensino fundamental anos finais e ensino médio – PEB II. De acordo com o SSPMS – Sindicato dos servidores públicos municipais de Sorocaba, o prefeito concederá, até 2017, a equiparação salarial dos professores, proporcionando, assim, a equidade entre os professores com igual nível de escolaridade:

Equiparação do PEB I Prefeito concederá equiparação dos docentes até 2017 O Sindicato dos Servidores Municipais (SSPMS) comunicou no dia 24/11/2011 ao Prefeito Vitor Lippi (Of. 74/2011) e ao Presidente da Câmara, Marinho Marthe (Of. 75/2011) sobre a aceitação por parte dos Docentes da proposta apresentada pela Administração Municipal que procederá até 2017 a equiparação do piso salarial do PEB I com o PEB II, após longo período de negociação (desde 2009, com a Comissão nomeada a época), propiciando desta forma a efetiva valorização profissional e o tratamento de equidade salarial entre os professores que possuem os mesmos requisitos de escolaridade dentro da Rede Municipal de Ensino. A proposta da Administração Municipal que consiste na concessão de atualização salarial de 13% no ano de 2012 (em março), de 5% nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 (em janeiro) e de 4,35% no ano de 2017 (em janeiro), somado aos 3% já concedidos em 2010 e 2011 (Lei 9.024/2009), totalizará 52% (pois é cumulativo) de atualização no piso salarial do PEB I, acabando definitivamente com distorção/ diferença salarial que existia com o PEB II.

Segundo Gatti e Barreto (2009), até os dias atuais, ainda perdura a diferenciação entre o professor polivalente, destinado aos primeiros anos do ensino fundamental e o professor especialista para os demais anos de escolaridade, de forma explícita, nos cursos, na carreira, nos salários e, sobretudo, nas representações sociais, acadêmicas e políticas, mesmo que, atualmente, seja exigida a formação em nível superior dos professores polivalentes.

As autoras advertem que toda e qualquer

[...] inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

Já Rosemberg (2012, p.16-17) destaca:

[...] a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente a da creche, quando comparada à ocupação de outros níveis ou etapas educacionais [...] por serem profissionais que trabalham com crianças muito pequenas. Consequentemente, o salário destes profissionais tende a ser mais baixos que os de professores das demais faixas etárias.

Garcia (2014) lembra que, em se tratando dos professores da primeira infância, existe o agravante maior da visão distorcida, estereotipada desse profissional que não condiz com a realidade educacional atual e enfatiza o fato de a educação infantil exigir um profissional bem formado com sólidas bases teóricas e práticas de conhecimentos deste nível de educação. Para a pesquisadora,

[...] insiste-se numa visão romântica dos professores da primeira infância, como aquela realizada no jardim da infância, protagonizada por alegres mocinhas que adoram crianças e exercem uma pseudo-maternagem nata. Certamente, a maternagem não é um dom natural na vida da mulher ou do homem; ao contrário, ela é culturalmente construída, independente do sexo. A educação da criança requer um profissional bem formado que entenda de criança, que respeite a criança, que entenda de educação e que partilhe concepções democráticas de sociedade (GARCIA, 2014, p. 74).

Vê-se que a formação inicial dos professores, em nível superior, representa um grande desafio para o país e é condição imprescindível para se efetivar a integração entre creches e pré-escolas que continuam, ainda, com atendimentos

profissionais diferenciados em diversos municípios do país. Conforme adverte Nunes,

Observa-se o surgimento de novas demandas de formação inicial, porque o desafio reside também nas exigências de formação para o ingresso na carreira docente. Com a expansão de creches e pré-escolas, muitos municípios continuam fazendo concursos para professores e auxiliares sem exigência de formação mínima para o exercício do magistério. Há um aspecto político-administrativo que se vale da histórica desprofissionalização do docente atuante junto às crianças pequenas, que entra em disputa com os novos marcos legais, insistindo em manter a segmentação entre creches e pré-escolas. É exatamente pela via da formação e da profissionalização do docente da educação infantil que a integração entre creches e pré-escolas poderá realizar-se (NUNES, 2011, p.89).

Enfim, é urgente a implantação/implementação de uma política nacional de formação inicial de professores em nível superior e de valorização dos profissionais da educação básica, séries iniciais e educação infantil e de valorização desta formação pelas universidades brasileiras, instituições ideais para a formação profissional considerando a possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a formação continuada nos cursos de pós-graduação.

A docência é uma atividade complexa e requer saberes diversificados, deve primar pela formação de qualidade social, articulando teoria e prática docente e, deve também, dar maior ênfase nos conhecimentos da primeira infância, elementos que constituem os principais fatores da formação dos mesmos.

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11).

Reconhece-se a relevância de se oferecer aos professores uma formação, em nível superior, de qualidade social, visando à valorização da profissão docente na educação básica, desde a educação infantil, para a superação da histórica dicotomia entre educação e assistência nas creches e para a conquista de uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino. A formação dos profissionais, nas diversas áreas de atuação profissional, deve ser um determinante para a motivação dos pedagogos na escolha da carreira docente tão discutida, ultimamente, nos

congressos e seminários internacionais e nacionais das universidades e fóruns nacionais e regionais.

Finalmente, um dos maiores desafios, que tem exigido grande esforço do país, tem sido cumprir as exigências da legislação brasileira em elevar, para o nível superior, a formação inicial dos futuros professores da educação básica e de todos os professores em serviço, via formação continuada.

Só recentemente (2006), o Conselho Nacional de Educação atribuiu às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação inicial dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme Gatti e Barreto (2009), um dos problemas enfrentados pelos cursos destinados à formação em nível superior dos professores da educação básica, educação infantil e séries iniciais está relacionado à resolução CNE/CP nº 1/06 que, ao conferir ao curso de Pedagogia uma série de atribuições a serem realizadas, destinou duração e carga horária insuficientes para dar conta da complexidade curricular exigida.

Ao reduzir a carga horária dos cursos, foram também reduzidos ou excluídos componentes pedagógicos importantes para a formação docente, tendo resultado uma formação instrumental pragmática que resulta na desvalorização profissional e educacional.

Neste sentido, Gatti e Barreto (2009) destacam que os cursos de Pedagogia e Normal Superior têm procurado ajustar-se a essas exigências, mas poucos cursos oferecem disciplinas para a formação dos professores na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. As autoras constataam “a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações”. (GATTI; BARRETO, 2009, p.50)

Em outro trabalho, Gatti (2010, p. 1371-1372) constatou que a formação de professores encontrada nos currículos de Pedagogia é insuficiente para que o futuro professor possa planejar, ministrar e avaliar as atividades de ensino nas séries iniciais e na educação infantil. A autora destaca alguns pontos, a saber:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;

- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Embora a formação de professores, com qualidade social, em nível superior, para a educação básica seja amplamente reconhecida pela importância dos professores para o câmputo de uma educação de qualidade em todos os níveis de educação, vê-se que as condições enfrentadas pela formação de professores no Brasil, de modo geral, ainda estão muito distantes do ideal, evidenciando o fato de que a formação dos professores, para os anos iniciais, tem ocorrido de forma bem mais precária que as demais (GATTI e BARRETO, 2009).

Sabe-se que uma formação tecnicista, utilitarista e aligeirada, voltada para o mercado de bens e serviços, desqualifica todos os níveis de educação e seus profissionais. Nesse sentido, os maiores desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais estão relacionados a investimentos em uma política nacional de valorização dos profissionais da educação básica que articule a formação inicial, continuada e as condições de trabalho. Isto exige investimentos em planos de carreira e salários condizentes com a formação requerida e condições de trabalho. Vale salientar que a ausência desses investimentos tem sido apontada como indicadores da pouca atratividade da carreira docente pelos jovens do ensino médio (GATTI et al, 2010).

Enfim, Gatti e Barreto (2009, p. 15), afirmam que, além “da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista

político e cultural”. No entanto, os investimentos e sua valorização não se coadunam com a importância que esse trabalho tem para a sociedade.

A discussão deste capítulo indica que a formação em nível superior dos professores para educação infantil no Brasil representa um grande desafio para as políticas educacionais e necessita maior atenção e reconhecimento por parte das universidades públicas brasileiras, uma vez que a educação infantil é uma etapa da educação básica que possui especificidades e requer professores bem formados. Ademais é sabido que a formação em nível superior de qualidade social é um dos fatores mais importantes para que se efetive de fato a integração entre o cuidar e educar das crianças e atenda as especificidades da educação infantil que ainda ostenta um número relevante de leigos, além do fato de que a maioria dos cursos ainda não contempla as especificidades da área de atuação profissional dos professores.

O capítulo seguinte, apresenta um breve histórico da educação infantil no Brasil com uma breve análise das especificidades da situação dos professores de educação infantil em Sorocaba.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RETROSPECTIVA

A história da educação infantil no Brasil está atrelada a uma série de fatores importantes que marcaram e continuam marcando tanto a história da educação e, também, quanto as transformações políticas, econômicas e socioculturais. Exemplos são a forte presença de mulheres e crianças no mercado de trabalho, a conquista dos direitos trabalhistas e a precariedade dos cuidados com crianças menos favorecidas.

A creche pratica assistencialismo (proteção e cuidados básicos) no caso das crianças de camadas mais humildes, enquanto as crianças de setores mais abastados recebem atendimento educacional em escolas particulares. Evidencia-se, assim, sobretudo pela ausência do Estado, forte desigualdade no tratamento dado às crianças com diferentes condições econômicas e sociais. Discussões dessa natureza podem ser encontradas nos diversos trabalhos já publicados (ABRAMOWICZ, 2003; BARBOSA, 2008; CAMPOS et al, 1995, 1999; DIDONET, 2001; GARCIA, 2014; KISHIMOTO, 1988; KRAMER e LEITE, 1988; KUHLMANN, 2000; NUNES et al, 2011).

3.1 Breve histórico no Brasil

A institucionalização da educação infantil de zero a seis anos é um evento contemporâneo. Porém, é preciso ter em conta que, ao longo de sua história, o que hoje conhecemos como educação infantil teve outras designações, conforme nos lembra ABRAMOWICZ (2003, p.14):

[...] jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc. No entanto, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.

Nunes et al (2011) destacam que o início do atendimento das crianças de zero a seis anos no Brasil remonta ao século XIX, inspirado em países europeus. As creches eram direcionadas ao atendimento dos filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras) e para crianças desamparadas, órfãs

ou abandonadas, enquanto os jardins de infância atendiam, predominantemente, as crianças das classes abastadas. As creches tinham caráter assistencial. Sua finalidade era a proteção e cuidados básicos, higiene, saúde e alimentação das crianças, enquanto os jardins de infância tinham caráter educacional. As condições econômicas das famílias definiam qual dessas instituições suas crianças podiam frequentar. Para Garcia (2014), esta distinção no atendimento às crianças nas instituições recebeu críticas e intervenções, o que levou à substituição do critério, até então utilizado, de divisão em classes, por uma divisão por idade, ou seja, maternais para crianças de 2 a 4 anos de idade e jardins de infância para crianças de 4 a 7 anos de idade.

Em relação aos estudos sobre as origens dessas diversas modalidades, Campos destaca que

Os estudos sobre as origens das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins da infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mário de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta; o projeto de Creches Casulo da Legião Brasileira de Assistência – LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes na forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e, ao longo de todas as décadas, a oferta de vagas em estabelecimentos privados suprimindo a demanda crescente por parte das famílias de classe média e alta (CAMPOS, 1999, p. 121).

Kishimoto (1988, p.58) afirma que,

[...] desde a instalação do primeiro jardim de infância no Brasil, em 1875, discute-se a importância dessa modalidade escolar para o público infantil. Porém, o desconhecimento dos objetivos da pré-escola e, conseqüentemente, de função educativa, levou a diversos políticos e educadores a associar todas instituições infantis a casas assistenciais de cunho religioso.

Para Kuhlmann Jr. (2000), a educação assistencialista não tinha como princípio a educação emancipadora para o desenvolvimento humano de seus educandos, visando a construção de uma sociedade igualitária humana e solidária, mas destinava-se, sim, a produzir, nestas instituições, corpos dóceis para a manutenção do controle social e do poder hegemônico. A participação do Estado era indireta e se restringia ao repasse de recursos financeiros para as entidades. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia

preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8) e, conseqüentemente, para continuarem vivendo à margem da sociedade em condições sub-humanas de submissão ao sistema.

Vale salientar que, no Brasil, desde o período colonial até meados do Séc. XX, foi utilizada a roda dos expostos para o acolhimento de crianças que, por diversos motivos, eram ali abandonadas e depois recolhidas, elevando o número de crianças da casa de filantropia. Conforme descreve Garcia, a roda dos expostos consistia

[...] de uma janela giratória, de madeira em formato cilíndrico, pela qual, na comunicação entre o ambiente externo e interno, mantinha-se privada a identidade dos que dela faziam uso para abandonar e recolher crianças enjeitadas. Criada na Europa medieval foi alternativa utilizada para atender as crianças enjeitadas, para salvá-las do aborto ou do infanticídio – um peso de consciência moral na sociedade católica – quando não deixadas pelo caminho nas sombras da noite onde podiam ser comidas por animais (GARCIA, 2014, p.32).

Para Nunes et al (2011), este início de atendimento infantil institucional se caracterizava por uma dicotômica visão de infância: “num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários”. (NUNES et al, 2011, p. 18), Segundo a mesma autora, esta visão dicotômica resultaria, em meados do século XX, nas expressões ‘criança’ e ‘menor’. Já DIDONET (2001, p.12) lembra que

[...] enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos de mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operários de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar para a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

Campos, Patto e Mucci (1981) destacam que, em 1943, com a consolidação da lei trabalhista, Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943, em seu artigo Art. 389, a creche desponta como uma exigência para as empresas que tivessem em seu quadro de operários mais de trinta mulheres empregadas com filhos em período de amamentação. No entanto, esse primeiro investimento em creches se perdeu, ficando as mesmas relegadas a instituições filantrópicas que procuravam atender às

crianças abandonadas ou filhos de empregadas domésticas, numa escala pequena, entrando o Estado apenas com parte das verbas.

Conforme Didonet (2001), as referências históricas são unânimes em assegurar que a creche foi criada para cuidar das crianças pequenas das mães que saíam para trabalhar. A creche nasce dentro de um cenário de transformações na sociedade de reorganização das relações humanas, degradação salarial dos operários, transformação das estruturas familiares e mudanças do papel da mulher na relação familiar e na sociedade. Campos, Patto e Mucci destacam que, nas empresas e lares das camadas mais abastadas, cumprindo a função de reforçar as estruturas de poder e legitimar a marginalidade das camadas subalternas,

[...] as creches foram criadas principalmente para resolver a necessidade do sistema de exploração da mão-de-obra feminina. A preocupação com o que acontece com a mulher trabalhadora, enquanto mãe, é praticamente inexistente nos programas de atendimento às crianças de zero a seis anos. O que tem em vista é liberar essa mãe do seu papel materno, durante o dia, para que ela possa vender baratíssima a sua força de trabalho (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p.39).

Barbosa (2008, p.84) assinala que “a creche brasileira substituiu as salas de asilo, as amas-de-leite, os internatos e as rodas de expostos”.

Souza e Kramer (1988, p. 87), por sua vez, destacam que “[...] é só a partir da década de 70 que a importância da educação pré-escolar é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, expansão do atendimento, em especial as crianças de 4 a 6 anos”.

Foi somente no final do século XX, com a promulgação da atual Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Estatuto da criança e do adolescente, que todas as crianças começaram a ter direito à educação, nas creches e pré-escolas, sendo dever do Estado garantir este direito.

A legislação, ao incluir as creches e pré-escolas dentro da esfera do direito da criança à educação, representou um grande avanço e tornou explícito o seu caráter educacional, desvinculando-as da função assistencialista filantrópica ligada à área higienista da saúde que imperava até então. A educação infantil passa a ser parte integrante do sistema educacional, a primeira etapa da educação básica, onde o cuidar e educar são indissociáveis.

Para Campos e Rosemberg (1995), a inclusão da creche no sistema educacional está intrinsecamente ligada a um princípio básico, o direito à educação,

especificado na Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 205, reconhece a criança pequena como cidadã de direitos. Nesta concepção, a educação das crianças, desde o nascimento, vincula-se a seus direitos e, não mais, aos direitos da mãe que trabalha fora de casa, ou da família de baixo poder aquisitivo ou em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Contudo, conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 7), a incorporação das creches

[...] aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.

Em conformidade com este entendimento, Garcia lembra que

Considerando que a lei brasileira não torna obrigatória a educação infantil nessa faixa etária e usa a nomenclatura creche com atendimento preferencial às crianças, socialmente vulneráveis ou cujos pais trabalham, costuma-se aderir a uma concepção de que a educação institucional da criança pequena é um mal necessário e que a educação da criança dessa faixa etária só se concebe como substituto da família, numa categoria de segunda ordem para a criança e de cunho doméstico, maternal, portanto feminino e natural para quem nela atua (GARCIA, 2014, p.42).

A seguir darei continuidade a esta discussão, observando a expansão da educação infantil por meio dos dados da pesquisa do INEP, enfatizando as mudanças na concepção de criança e o reconhecimento da legislação brasileira da primeira infância, portanto, nas instituições de educação designadas creches e pré-escolas, como imprescindível para formação humana.

3.2 Educação infantil na atualidade

A educação infantil brasileira tem adquirido centralidade nos debates em diferentes espaços, universidades e instituições de educação superior, nos congressos nacionais e internacionais de educação, nas ações e movimentos sociais, nos fóruns regionais e estaduais, ao longo das últimas décadas. O reconhecimento da educação infantil pela legislação brasileira, ao agregar esta

etapa de educação à educação básica e o reconhecimento da creche como instância educadora sem cunho assistencialista, introduzem importantes transformações neste nível de educação no âmbito do país, embora, a creche conforme denominação da LDB, ainda não fosse obrigatória. Vale ressaltar que este reconhecimento não se deu de forma espontânea, mas em decorrência de lutas coletivas, movimentos de mulheres, feministas e intelectuais militantes. Segundo Rosemberg, (2012, p. 18)

[...] no Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional. A constituição federal de 1988 é, pois, a referência para as políticas sociais contemporâneas, inclusive para a educação infantil: foi ela quem instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas.

Cabe lembrar que, no Brasil, a educação é oferecida em instituições públicas e privadas e organizada em educação básica e educação superior. A educação básica compreende três etapas, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, a educação superior, dividida em cursos de graduação e pós-graduações, *lato e stricto sensu*.

A educação infantil é ofertada em creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de educação infantil, em jornada integral, semi-integral ou parcial. Conforme destaca o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, esta é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Para Garcia (2014, p. 25), nesta concepção,

[...] institucionaliza-se o direito da criança pequena à cultura no sentido mais amplo, com todas as implicações políticas e legais. Consequência disso são a ampliação e a diversificação da oferta de formação docente em cursos superiores, presenciais e à distância, nos quais os futuros professores da primeira infância podem obter formação que poderia se traduzir em benefício da educação infantil, porém ainda há indícios de que, até hoje, a educação infantil carece de bases sólidas. Trata-se de uma fase da

educação com especificidades próprias que precisam ser teoricamente conhecidas e assimiladas pelos professores da primeira infância.

A mencionada Lei determinou a integração do atendimento da educação infantil no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica e, em 2007, a educação infantil passou a receber financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação (FUNDEB). A educação infantil foi dividida, pela mesma lei, em creches ou entidades equivalentes para atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade e, em pré-escolas, para atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade. Após alterações introduzidas pela LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a educação infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Nas palavras de Nunes, Corsino e Didonet, (2011, p.9)

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

É possível perceber que a educação das crianças, anteriormente à Constituição Federal de 1988, restringia-se à concepção de amparo assistencialista. Essa concepção afastava as crianças, principalmente aquelas com menor poder aquisitivo, da esfera do direito. Já a creche, quando centrada na educação, tem como concepção de criança o sujeito de direito previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. Neste sentido, conforme Didonet (2001) toda criança tem direito à educação, desde a creche, na qual deve ser matriculada, independentemente de sua condição. Para esse autor, a creche

[...] organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimento e habilidades por parte da criança, procurando ajuda-la a ir o mais longe possível nesse processo. Por isso, até as mães que não trabalham fora de casa e têm condições de se dedicar aos filhos e aquelas que têm como pagar babá instruída, podem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil com vantagem para eles. A creche cumpre um objetivo educacional proeminente (DIDONET, 2001, p.15).

Nesta direção, ao analisarmos o gráfico do censo escolar 2013, no período que compreende 2007 a 2013, referente à creche com atendimento de crianças até três anos de idade e à pré-escola com crianças de quatro e cinco anos, foi possível observar, entre os dados, que a creche se mantém em crescimento. Isso se deve ao reconhecimento da importância dessa etapa da educação para o desenvolvimento das crianças e do esforço e investimento do poder público na ampliação da oferta de vagas deste segmento de educação.

No entanto, a pré-escola apresenta oscilações durante o período estimado e também nos dados de 2007 e 2013. Isso pode estar relacionado às alterações realizadas no ensino fundamental que passou de oito para nove anos de duração, incluindo as crianças de seis anos idade que até então pertenciam à faixa etária da educação infantil.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas na educação infantil no Brasil – 2007-2013

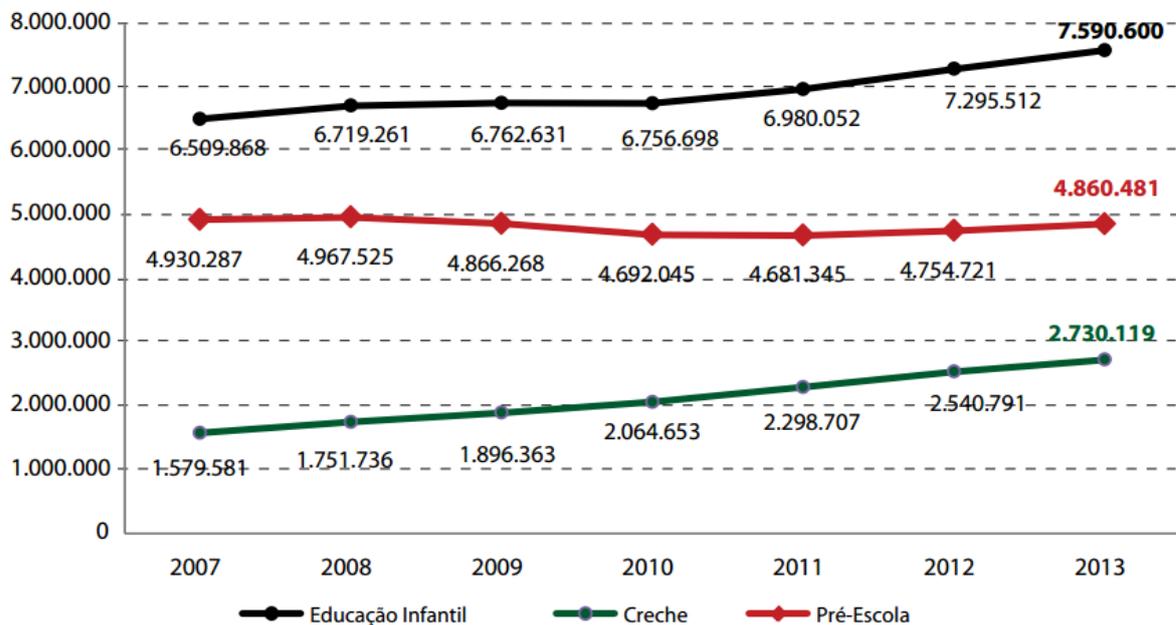


Gráfico 5 – Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007-2013

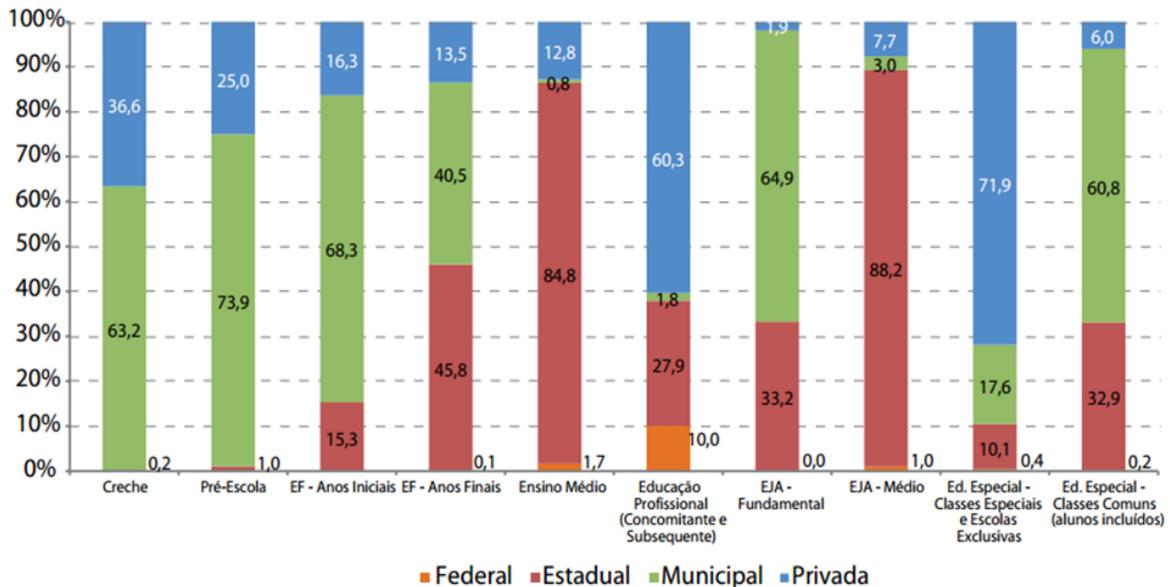
Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

Segundo os dados apresentados pelo censo (INEP 2014), conforme gráfico 02, é possível constatar que 63,2% do atendimento em creche no Brasil se encontra na esfera pública municipal e 36,6%, em instituições privadas e a pré-escola 73,9%

na esfera pública municipal e 25% em instituições privadas, evidenciando que a esfera pública municipal é a que apresenta maior atendimento da educação infantil no Brasil. Esses dados indicam, ainda, que a esfera pública é também a que mais emprega professores.

Gráfico 2 – Atendimento em creche no Brasil nas esferas públicas e privadas



Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

Em síntese, conforme nos advertem Nunes, Corsino e Didonet (2011), não há dúvidas de que o reconhecimento da legislação resultante de uma luta histórica e as consequências desta legislação, representam um avanço para a educação infantil no Brasil, mesmo que a educação das crianças pequenas ainda enfrente uma série de desafios para sua concretização

[...] tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento e à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à concepção e à formação de seus profissionais. Essa realidade aponta, necessariamente, para a reorganização das redes de educação infantil, configurando um período de transição que vem sendo marcado por diferentes ajustes inerentes ao processo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.44).

A seguir, apresento um breve panorama histórico da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, e da região norte da cidade onde foi realizada a pesquisa de campo. Foi possível notar que a região norte se destaca pelo número de habitantes,

pela expansão de empregos¹ e, principalmente, pelo números de matrículas na educação infantil e de escolas que atendem exclusivamente em creches.

3.3 Educação infantil em Sorocaba

A cidade de Sorocaba está localizada na região sudoeste do Estado de São Paulo, a 90 km da capital do Estado. Fundada em 1654, pelo capitão Baltazar Fernandes, inicialmente construindo a Igreja de Nossa Senhora da Ponte, atual Igreja de Sant'Ana, do Mosteiro de São Bento e sua casa no bairro Lajeado, mudou-se para cá com sua família e escravatura, fundando o novo povoado ao qual deu o nome de Sorocaba, nome de origem Tupi-guarani, que significa “terra (aba) fendida ou rasgada” (coro). Para motivar a expansão do povoado, doou à Igreja grande quantidade de terras para a construção do convento com a condição de que mantivessem uma escola para os que desejassem se dedicar aos estudos. (Almeida, 2015).

Baddini (2002, P.144) destaca que Sorocaba

[...] foi elevada à categoria de cidade pela Lei Provincial de 5 de fevereiro de 1842, na mesma ocasião em que outras vilas da província também foram, como Itu e Campinas. O município possuía, então, cerca de 10.000 habitantes, dos quais um terço residia no centro urbano.

Economicamente, Sorocaba prosperou nos séculos XVIII e XIX, como centro de comércio de muares, pois era rota de passagem dos tropeiros entre o Sul do país e a região de Minas Gerais. No final do século XIX, com o encerramento das feiras de muares, a cidade não entrou em decadência, pois direcionou suas atividades econômicas para a instalação de fábricas têxteis e a construção da estrada de ferro, chegando a ser denominada “Manchester Paulista”. (SANDANO, 2009, p.78).

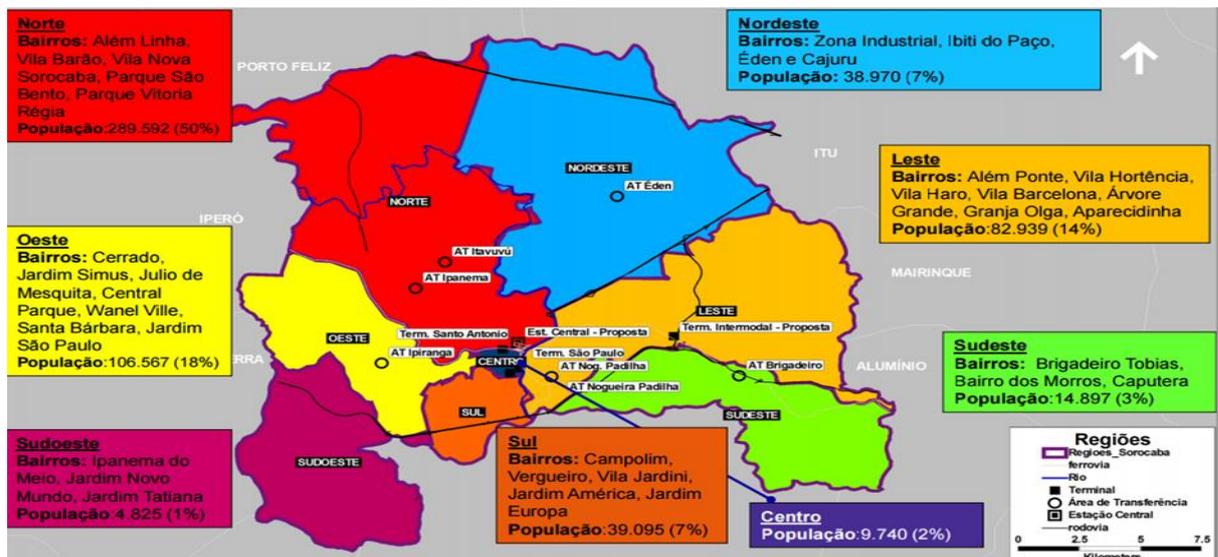
Conforme os dados do IBGE (2014 e 2015), Sorocaba tinha em 2014, 637.187 habitantes, sendo a quarta cidade mais populosa do interior paulista. Em 2015, com 644.919 habitantes, comparando com os dados do censo de 2014, Sorocaba cresceu 1,2%, tornando-se a 14^a cidade mais populosa do País.

¹ Nas últimas décadas, é perceptível o crescimento da referida região em vários setores da sociedade que englobam: concentração de empregos, construção de escolas, várias universidades, imobiliárias, centros comerciais, culturais, viários e a instalação da Fábrica Toyota e o Parque Tecnológico de Sorocaba (PTS).

Segundo o Plano Municipal pela Primeira Infância (2015) versão preliminar, Sorocaba atualmente é sede da região metropolitana que abrange 26 municípios, sendo a quarta cidade em maior crescimento de arrecadação do Estado, hoje “[...] responsável por 1/3 do PIB industrial do Estado de São Paulo. Possui alto Índice de Desenvolvimento Humano (0,798), ocupando a 48ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM, e a 25ª no Estado”. [PMPI, 2015, p.3] versão preliminar.

Em Sorocaba, existem diferentes critérios de divisão das regiões da cidade, mas o critério de divisão aqui utilizado para demarcação espacial da pesquisa de campo obedeceu aos critérios da divisão setorial demarcada pelo Plano Diretor de Transporte Urbano e Mobilidade de Sorocaba (2013, p. 22) versão preliminar. Neste plano, a cidade de Sorocaba foi dividida em oito setores (Norte, Nordeste, Oeste, Leste, Sudoeste, Sul, centro e Sudeste).

Mapa: divisão das regiões de Sorocaba



Fonte: http://www.urbes.com.br/uploads/plano_diretor_mobilidade_audiencia_2.pdf

Consoante versão supracitada, a população da região Norte de Sorocaba, em 2014, é estimada em 289.592 habitantes, quase metade da população da cidade, renda média mensal de R\$ 2.754,00, mais baixa que das regiões Sul e Central da cidade.

Segundo o Plano Municipal pela Primeira Infância (2015, p.13), versão preliminar,

A educação Infantil, que corresponde à primeira etapa da Educação Básica, é fundamental para contribuir para o desenvolvimento pleno da criança (físico, intelectual, social e psicológico). Em Sorocaba, é oferecido de forma gratuita em creches municipais ou instituições equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade, e posteriormente em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

De acordo com o Plano Municipal pela Primeira Infância (2015, p.16) versão preliminar e os dados levantados pela secretaria de educação, em 2014, havia 17.150 crianças de 0 a 3 anos não matriculadas em creches. “Porém, sabe-se que muitas famílias optam, durante esta fase da criança, pela educação dentro de casa, com apoio de familiares ou de outros assistentes”. Mas, conforme o cadastro único de educação em Sorocaba, a demanda reprimida de solicitações de matrículas pelas famílias na cidade é de aproximadamente 2.000 vagas em creches e estão localizadas na zona Norte e Oeste. Ou seja, nesses dados é possível notar que a região onde foi realizada a pesquisa de campo apresenta *déficit* de atendimento à criança na creche.

Conforme o mesmo plano (2015), a prioridade é garantir o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, garantir estabelecimento com infraestrutura adequada, criar plano de carreira que beneficie todos os profissionais da educação infantil.

Vale ressaltar que, conforme o referido plano (2015), o não atendimento à grande demanda reprimida de matrículas de crianças em Sorocaba tem causado sérios transtornos nas creches municipais que têm recebido ordens judiciais, elevando a quantidade de crianças acima do desejado e comprometendo a qualidade do trabalho com as crianças que se espera nesta faixa etária. Conforme o Plano Municipal pela Primeira Infância (2015, p. 36) versão preliminar,

A frequência à creche é uma escolha da família e uma oportunidade garantida pelo Estado. Entretanto, o ECA garante que o Estado pode ser acionado judicialmente, caso não atenda a demanda existente. Esse, todavia, tem sido um grande problema hoje, pois não é possível o poder público atender a demanda reprimida em creche num curto espaço de tempo, mas como as liminares judiciais chegam e precisam ser atendidas pelo prefeito, o número de crianças nas creches acaba ficando muito acima do desejado, comprometendo a qualidade do trabalho que se defende e se busca em nossas creches. Há necessidade de uma ampla conscientização da população no tocante a essa questão.

A meta 1 do Plano Municipal de Educação de Sorocaba (2015) pretende universalizar até 2016 a educação infantil pré-escolar (obrigatória) e ampliar

gradativamente a oferta da educação infantil em creches, sendo ainda facultativa sua matrícula. Deverá atender 70% da demanda em 2017, 85% em 2018 e 100% até o final da vigência do plano. Os dados apresentados, no início de 2015, pela Secretaria de Educação de Sorocaba (SEDU), referentes à educação infantil, indicam que, Sorocaba conta com 122 escolas de educação infantil, organizadas da seguinte maneira: 5 atendem exclusivamente a pré-escola, 36 atendem exclusivamente creches, 51 atendem creche e pré-escola, 17 atendem, na mesma unidade escolar, a educação infantil e o ensino fundamental; 13 creches são de iniciativa privada (filantrópicas), conveniadas com a Prefeitura. Das 36 escolas que atendem exclusivamente creches, 22 se encontram na região norte, região selecionada para realização da pesquisa empírica.

3.3.1 Primeira escola de educação infantil em Sorocaba

Segundo Nogueira e Martinez (2006), a primeira escola voltada ao atendimento de crianças em Sorocaba, foi fundada em 1954, denominada Parque infantil nº 1 “Antônio Carlos de Barros”, localizada no bairro “Além Ponte”. O parque infantil atendia crianças na faixa etária de três a doze anos de idade. Conforme relata Oliveira, o parque dispunha

[...] de uma boa estrutura física, com salas amplas, canteiros com flores, playground, piscina, tanque de areia, casinha de bonecas, diretora, professor de Educação Física, professoras recreacionistas, serventes, cozinheiras e atendimento médico e odontológico permanente. [...] Os idealizadores atribuíam ao parque infantil tríplice finalidade: assistir, educar e recrear (OLIVEIRA, 2010, p.57).

Conforme essa mesma autora (op.cit. p.58), “o parque obedecia às determinações de ordem nacional e preparava os alunos para o cultivo do respeito à Pátria e aos ideais como conduta de civilização brasileira”.

No entanto, Nogueira e Martinez (2006, p. 11-12) ressaltam que os recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras eram escassos, restando às professoras o uso de materiais alternativos como: “[...] sucata, sobra de pequenos lápis e outros tipos de materiais. Contava-se muito com a criatividade das professoras, já que não havia material suficiente para manter o objetivo do curso”.

Para essas autoras, os desafios enfrentados pelas professoras não se limitavam apenas aos recursos materiais de uso pedagógico; elas buscavam angariar recursos financeiros para melhorar e ampliar a infraestrutura predial, visando a

[...] construção de novas salas ou galpões, fazendo festas, quermesses, bazares, e em muitas dessas ocasiões, por falta de local adequado, os eventos, aconteciam sob as frondosas árvores do pátio da escola, no intuito de arrecadar fundos para as necessidades escolares. A educação Infantil era vista como não escola, portanto sem obrigações quanto aos financiamentos (NOGUEIRA; MARTINEZ, 2006?, p.11-12).

Conforme Oliveira (2010), a escola, desde a sua inauguração, recebia crianças de 3 a 12 anos de idade, com o objetivo de tirar as crianças maiores da rua. No início da década de 1970, o atendimento ficou restrito ao limite dos 10 anos de idade. Só em meados de 1970, a faixa etária passou a ser de 4 a 6 anos de idade.

Em virtude do que foi mencionado ao longo do capítulo, foi possível notar que, em linhas gerais, a educação infantil em Sorocaba nasce vinculada ao assistencialismo filantrópico e dentro de um contexto marcado pelo efervescente crescimento industrial do país e da região, bem como do agravamento da pobreza e da exploração da mão obra feminina no trabalho extradomiciliar nas fábricas. A educação infantil, entendida como direito da criança, conforme garante a atual legislação brasileira, é muito recente em Sorocaba, como de resto no Brasil, tendo surgido apenas nas últimas décadas do século XX.

O país ainda não conseguiu universalizar o acesso de todas as crianças às creches e pré-escolas, conforme previsto em Lei. E Sorocaba faz parte dessa triste realidade. Conforme o Plano Municipal da primeira infância (2015), versão preliminar, a cidade não tem conseguido garantir a todas as crianças o acesso à educação infantil, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Enfim, vale salientar que a meta nº 1 do Plano Municipal de Educação de Sorocaba (2015) pretende universalizar até 2016 a educação infantil pré-escolar e ampliar gradativamente a oferta da educação infantil em creches.

No próximo capítulo, minha atenção se volta para as motivações relacionadas ao trabalho no sentido geral, a formação docente em nível superior e os fatores que podem contribuir para o mal-estar docente.

4 MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a intenção de discutir e compreender a motivação dos professores, optei, inicialmente, por investigar, na literatura existente, os fatores ligados à “crise das motivações” para o trabalho no sentido geral e, em seguida, os relacionados à profissão docente, mais especificamente os fenômenos que causam o mal-estar docente.

4.1 Conceitos de motivação

Para Lapo e Bueno,

A vida se constitui em uma trama de ações e relações que visam, prioritariamente, satisfazer necessidades, desejos, propiciar equilíbrio e bem estar à pessoa. É uma trama complexa, onde se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir (LAPO; BUENO, 2002, p. 246).

Com as transformações sociais e econômicas que ocorrem, em ritmo acelerado, desde o final do século XX, segundo Lévi-Leboyer (1994) e Jesus (2000), podemos caracterizar essas transformações entre outros aspectos, como uma crise das motivações. Em virtude dessas mudanças, é possível notar que o desempenho profissional vem perdendo destaque nos diversos contextos das atividades laborais humanas. Para muitos, o trabalho está em segundo plano, não passando de uma atividade de subsistência em função das vantagens materiais que propicia. Isso evidencia que outros valores, fora do trabalho, adquirem centralidade em suas vidas, tais como mais tempo livre, lazer, família etc. Conforme destaca Lévy-Leboyer (1994, p. 20), o trabalho “[...] não é mais um campo de atividade dentro do qual seja possível realizar-se, nem mesmo uma fonte de satisfações e menos ainda um componente importante da qualidade de vida”. Lévy-Leboyer (op.cit, p. 47) ainda acrescenta que “[...] a ideia de um fenômeno massivo e genérico de desmotivação não resiste à análise. É mais justo dizer que a motivação mudou de alvo”.

De acordo com Gatti et al (2010, p. 142), “[...] vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho, complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão da carreira e de

desenvolvimento profissional”. No mesmo sentido, Bergamini (1998, p. 08) destaca que “o fim dos empregos é uma realidade, tendo em vista que, após anos de previsões otimistas e alarmes falsos, a nova tecnologia de informática e comunicação faz finalmente sentir seu violento impacto”.

Este cenário, conforme essas mesmas autoras, é marcado por vários fenômenos. Entre eles a obsolescência dos conhecimentos, das profissões e dos campos de trabalho, competitividade, mudanças de valores e o advento da crise econômica que se instaura até os dias atuais, provocando instabilidade, visível nos altos índices de desemprego e na insatisfação dos trabalhadores que ainda permanecem no exercício de uma atividade e não há certezas quanto ao seu destino e permanência profissional. Lévi-Leboyer (1994, p. 101) menciona que o “[...] bom-senso nos leva atualmente a manter o emprego que se tem, traga satisfação ou não, com medo de se encontrar ainda mais mal contemplado ou pior, sem trabalho”.

Lévi-Leboyer (1994) e Jesus (2000) salientam que no contexto da “crise das motivações” todos sentem seus efeitos, mas, os mais afetados são principalmente os jovens que estão atualmente entrando na vida ativa e os que ainda estão dentro do sistema escolar. “[...] No passado, os mais jovens apenas tinham que observar os mais velhos para dar sentido ao seu projeto profissional, enquanto atualmente há uma maior incerteza quanto à concretização deste projeto”. (JESUS, 2000, p. 25)

Como destaca Dias Sobrinho (2005a, p.102), vivemos num tempo em que “[...] ninguém hoje pode antever com alguma certeza o que o futuro trará. Atualmente, a incerteza quanto ao futuro é componente quase inevitável da vida das pessoas.”.

Sabe-se que, neste quadro de incertezas, competitividade e assimetrias socioculturais e econômicas, as mudanças vêm revestidas de valores contraditórios para os indivíduos e a sociedade. Um dos pontos nevrálgicos, destacados por Jesus (2000), é o processo de democratização do ensino que, embora tenha permitido aos sujeitos ascender a um maior grau de escolaridade e expectativas para o trabalho, não oferece nenhuma garantia de realização de suas necessidades e expectativas, levando-o a procurar alternativas que atendam as suas necessidades.

É cada vez maior a distância entre o grau de formação escolar e a correspondência profissional almejada pelos mesmos (JESUS, 2000, p. 23). Contraditoriamente, com a competitividade e exigências instauradas no mercado de trabalho, vem aumentando a demanda por mais escolarização em nível superior,

uma vez que, para conquistar um lugar no mercado de trabalho competitivo, é vantajoso ter um diploma em educação superior. O contexto exige, cada vez mais, investimento pessoal em formação continuada. Dias Sobrinho afirma que

Um diploma de educação superior tem enorme importância na competição por poderes, empregos e prestígios sociais. Em muitos casos, não é suficiente obter somente o diploma. A competitividade e as quantidades de conhecimentos crescentes exigem mais de um diploma, nem sempre para possibilitar melhores postos de trabalhos e prestígios sociais, e simplesmente como necessidade de manutenção de posições já atingidas no mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 71).

Na visão de Jesus (2000), no contexto atual, os formandos se deparam com três cenários possíveis para tomar suas decisões acadêmicas e profissionais:

[...] conseguir alcançar um emprego que tenha a ver com sua formação acadêmica, arranjar outro emprego qualquer como forma de subsistência, ou adiar o ingresso no mercado de trabalho, continuando a investir na sua formação acadêmica ou profissional (JESUS, 2000, p 24-25).

Vale assinalar, ainda, que numa sociedade dividida em classes sociais, os objetivos quanto à formação dos educandos, em nível superior, são antagônicos, sendo que uns conseguem se apropriar dos conhecimentos científicos e se dedicar à pesquisa, enquanto os demais, são equipados com conhecimentos e habilidades práticas para conformação ao mercado de bens e serviços. Conforme adverte Dias Sobrinho,

Os estudantes procedentes de setores sociais desfavorecidos, se conseguirem chegar à educação superior, inserem-se em cursos de menor prestígio social e econômico, em sua maioria da área de humanidades, que capacitam para postos de trabalho também pouco valorizados e escassamente criativos. Empregos com alta remuneração e boa reputação nesta sociedade modelada pela economia de mercado requerem os chamados “conhecimentos úteis”, de base tecnológica, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro. Esses conhecimentos de elevado apreço e preço geralmente são produzidos e ensinados nas instituições de ensino e pesquisa amplamente reconhecidas, que possuem boas estruturas físicas, atraem professores e pesquisadores de renome e estudantes bem selecionados e com boas condições de estudo. A expansão do sistema educacional é importante, mas são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1240).

Gatti et al (2010) ressaltam que a escolha profissional e a inserção no universo do trabalho, no atual contexto de incertezas e transformações, é um

processo complexo que causa problemas aos formandos. Talvez em função disso, no Brasil é crescente a procura pelas carreiras em serviços públicos pelas vantagens que as mesmas oferecem. Na opinião das autoras,

[...] o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionados apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido o candidato por concurso, a estabilidade torna-se garantida por lei (GATTI et al, 2010, p.143).

Finalmente, neste cenário de transformações, a profissão docente, embora amplamente reconhecida por sua relevância para o desenvolvimento social e econômico do país, enfrenta vários desafios. Entre eles, o fato de receber pouca atenção por parte das universidades públicas; a mercantilização da formação de professores, que trata o estudante como cliente, em instituições privadas e cursos aligeirados voltados para uma certificação falsa e ilusória, acarretando o desinteresse de jovens mais bem formados pela carreira docente; a falta de valorização e reconhecimento profissional e as condições de trabalho. A profissão docente enfrenta, além das exigências de investimento pessoal em formação inicial e continuada, a aprovação em concursos. É uma carreira complexa que vem exigindo, cada vez mais, responsabilidade e flexibilidade, sem oferecer ao jovem uma carreira promissora e de prestígio social (GATTI et al, 2010b; VALLE, 2006).

A seguir, minhas reflexões se voltam para o aprofundamento teórico do conceito de motivação. Foi-me possível perceber que, nas diferentes teorias motivacionais, na perspectiva cognitivista relacional, a motivação pessoal é uma construção intrínseca das pessoas na interação com o contexto social. A motivação pode ser influenciada pela motivação extrínseca, mas não por ela determinada. Pelo seu caráter subjetivo e contextual, as pessoas apresentam motivações diferentes para as mesmas escolhas e são considerados sujeitos ativos e seletivos em suas decisões.

Conforme Jesus (2000, p. 11), “[...] só muito recentemente se começa a reconhecer que o adequado funcionamento do sistema educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização do profissional professor”.

Para discutir e compreender o conceito de motivação, proposto nesta pesquisa, utilizei, como embasamento teórico, as contribuições das pesquisas realizadas por Saul Neves de Jesus (2000) da Universidade do Algarve - Portugal pela relevância de suas contribuições no campo das teorias motivacionais relacionadas ao contexto escolar (professores e alunos). Valho-me, também, das contribuições de Claude Lévi-Leboyer da Université René Descartes- Paris, sobre as “crises das motivações” no contexto do trabalho e de Cecília Whitaker Bergamini da área de Psicologia e Administração.

Para Bergamini (1997), a motivação humana é uma construção intrínseca subjetiva e que pode ser influenciada, mas não determinada pelo meio em que vivem. Pelo seu caráter subjetivo, as pessoas têm motivações diferentes para as mesmas escolhas.

As motivações estimuladoras das ações humanas para o desempenho no trabalho, de forma geral, têm sido tema central das pesquisas realizadas pela área de Psicologia. No entanto, as motivações relacionadas às escolhas no campo da formação docente e do exercício da docência em sala de aula não têm merecido similar destaque por parte das pesquisas realizadas, nem em Psicologia e, ainda menos, no âmbito da teoria educacional. Esse fato é, no mínimo, surpreendente, visto que a motivação/desmotivação dos professores e alunos são temas recorrentes que, além de transcenderem a esfera do cotidiano escolar, são de reconhecida relevância para o sistema educativo, para a qualidade do ensino, bem como para a motivação dos alunos e o bem-estar dos profissionais da educação.

No Brasil, foram identificadas poucas pesquisas neste campo. Dentre as detectadas, destacam-se os trabalhos de SANTOS, 2008; SANTOS, STOBÄUS e MOSQUEIRA 2007; MOREIRA, 2005, além do projeto institucional “Processos Motivacionais em Contextos Educativos” do programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cujo objetivo é o de estudar e entender a motivação nos seres humanos, bem como diagnosticar níveis de motivação docente e discente.

O conceito de motivação é complexo e polissêmico, dadas as diferentes e contraditórias concepções teóricas existentes que norteiam o assunto, com destaque para as vertentes behavioristas ou experimentalistas, humanistas, cognitivistas, além de outras. Jesus (2000) distingue dois problemas quanto à utilização do conceito de motivação. Para o autor, por um lado,

[...] a motivação é um termo usado no senso comum, de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivos, intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade etc.; por outro lado, a motivação é um termo utilizado em diversos domínios e por diversas teorias da Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (JESUS, 2000, p. 133-134).

Na perspectiva cognitivista, esse mesmo autor destaca que, nesta concepção,

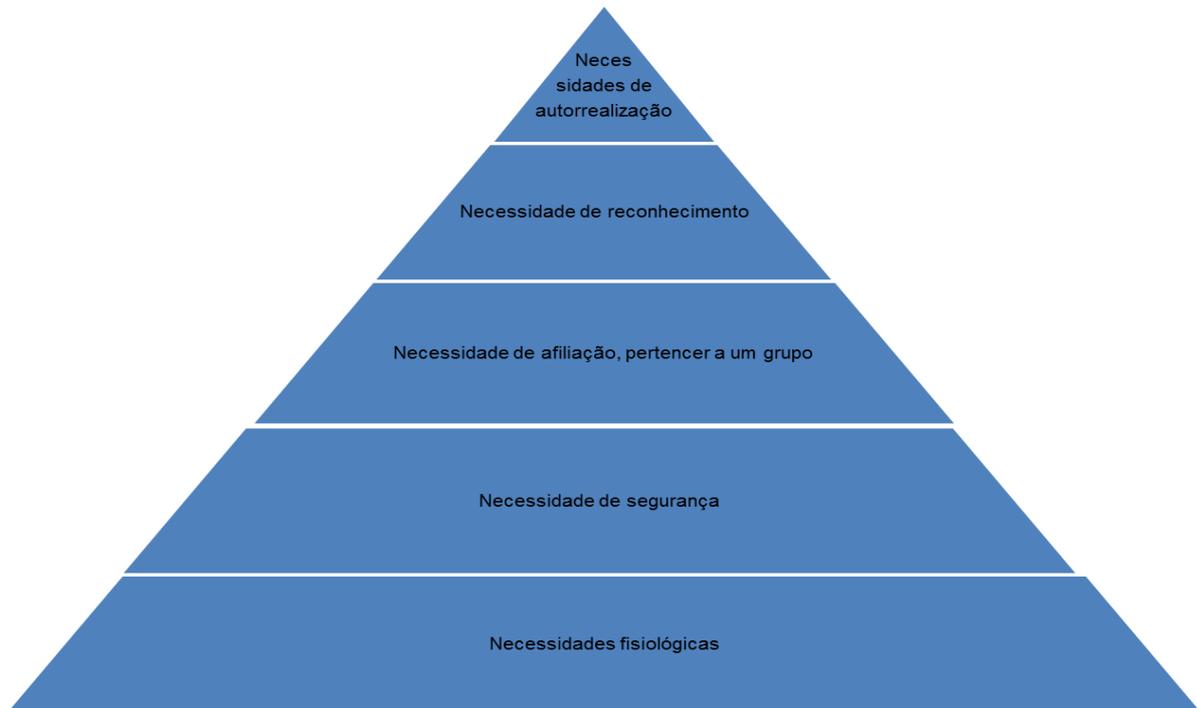
[...] o sujeito é considerado como agente ativo e seletivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações. Embora aproveitando subjetivamente as experiências passadas, o sujeito não se limita a ser o resultado direto e imediato do passado ou de um conjunto de hábitos que não controla, como se sua motivação se encontrasse fora de si, isto é, fosse extrínseca (JESUS, 2000, P.162-163).

Na visão de Nuttin (1969), a motivação é um processo cognitivo relacional que não reside em estímulos intra-orgânicos e nem do meio, mas é constituída mediante as múltiplas relações que os indivíduos estabelecem num processo dinâmico com o mundo, explorando, selecionando, interpretando, transformando e utilizando suas próprias experiências e potencialidades. Para Nuttin,

A motivação concreta que, num dado momento ativa e dirige o comportamento, é uma estrutura dinâmica de interação bem determinada. Essa forma concreta é adquirida ou aprendida, baseada nas múltiplas circunstanciais nas quais, no passado, se desenrolaram as interações de um determinado indivíduo com um determinado meio (NUTTIN, 1969, P.202).

Conforme a reconhecida teoria hierárquica das necessidades, apresentada pelo psicólogo norte-americano Abraham Harold Maslow (1974?), a motivação humana está diretamente relacionada à satisfação das cinco necessidades básicas comuns a todos os indivíduos, organizadas numa hierarquia de importância e influências do comportamento humano. Esta teoria é conhecida como pirâmide das necessidades de Maslow.

Figura 1: Pirâmide - A hierarquia das necessidades humanas



Fonte: Maslow, A. H. Introdução à Psicologia do Ser. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, [1974?]

Na base da pirâmide, encontram-se as necessidades fisiológicas e no topo as necessidades de autorrealização.

Conforme Maslow (1974?), as necessidades fisiológicas constituem o primeiro nível de todas as necessidades humanas. Elas são de vital importância para os indivíduos, pois estão relacionadas às necessidades de sobrevivência e de preservação da espécie. É indispensável satisfazer essas necessidades para poder alcançar níveis mais elevados de motivação. Entre elas: comida, água, abrigo, sexo, etc.

As necessidades de segurança é o segundo nível de necessidades e estão relacionadas à proteção física, família, assistência médica, etc. As necessidades de afiliação surgem quando as necessidades fisiológicas e de segurança estão relativamente satisfeitas (amizade, afeto, pertencer a grupos).

As necessidades de reconhecimento estão relacionadas às necessidades de autoconfiança, de aprovação social, de respeito, de status, de prestígio e consideração. Já as necessidades de autorrealização são o nível mais elevado das necessidades e encontram-se no topo da hierarquia das necessidades dos indivíduos.

Para Maslow, essas diferentes necessidades

[...] estão mutuamente relacionadas numa ordem hierárquica, de tal modo que a satisfação de uma necessidade e sua conseqüente remoção do centro do palco provocam não um estado de repouso ou de apatia estoica, mas, antes, o aparecimento na consciência de outra necessidade “mais alta”, a carência e o desejo continuam, mas em nível “superior” (MASLOW, 1974?, p.56).

Na opinião de Jesus (2000), essas pesquisas realizadas sobre a motivação dos professores, segundo a Teoria de Maslow, apontam para medidas

[...] no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, nomeadamente de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas em que os professores apresentam uma maior insatisfação profissional, inclusivamente num grau superior ao verificado noutras profissões (JESUS, 2000, P.91).

Descobrir o que motiva as pessoas para a qualidade do desempenho de suas funções e, conseqüentemente, o aumento da produtividade é objetivo das empresas privadas. Essas descobertas renderiam poder, controle e, conseqüentemente, trariam ganhos produtivos e financeiros maiores. Os meios utilizados por muitas empresas podem ser definidos como motivação extrínseca que nasce fora dos indivíduos por meio de diferentes iniciativas no ambiente de trabalho, tais como conferências, bonificações, prêmios etc. Esse tipo de motivação tem sido criticado por Bergamini que define motivação como uma

[...] ação que vem dos próprios indivíduos – um tipo de ação qualitativamente diferente daquela determinada por prêmios ou punições oriundas do meio ambiente. Trata-se mais precisamente de uma fonte autônoma de energia cuja origem se situa no mundo interior de cada um e que não responde a qualquer tipo de controle do mundo exterior (BERGAMINI, 2003, p.64).

Bergamini (1990) adverte, ainda, que saber distinguir os dois tipos de comportamentos motivacionais extrínsecos e intrínsecos é um grande avanço. A motivação extrínseca é caracterizada por ações realizadas pelos indivíduos a partir de condicionamentos externos, enquanto, a motivação intrínseca é o resultado de forças impulsoras internas, realmente motivadoras. Para a autora, a motivação

[...] nasce das necessidades intrínsecas e que encontra sua fonte de energia nas emoções – assim sendo, ela pode então ser compreendida como algo interno a cada um. Apesar de seu caráter claramente intrínseco, a motivação pode servir-se de fatores existentes no meio ambiente como

meio de satisfazer uma necessidade interna, mas isso não significa que a sua compreensão possa ser reduzida á busca desses fatores em si mesmos (BERGAMINI, 1990, p.30).

Os fatores intrínsecos, por tanto, estão relacionados à autorrealização, responsabilidade e à realização profissional. Já os fatores extrínsecos abrangem o contexto sociocultural, econômico e político e, portanto, as condições de trabalho, salários, relação interpessoal, benefícios proporcionados pelo cargo, valorização social etc.

Para Lévy-Leboyer (1994), a motivação - processo dinâmico e subjetivo que acontece por meio da interação entre os indivíduos e o seu cargo específico – não é

[...] nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados, nem cargos, igualmente, motivadores para todos. Em realidade a motivação é bem mais do que um estado estático. É um processo que é ao mesmo tempo função dos indivíduos e das situações, uma vez que resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico (LÉVY-LEBOYER, 1994, P.138).

Neste mesmo sentido, Santos e Antunes (2007) também destacam que a motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos, sendo um processo subjetivo mediante o qual cada indivíduo assimila, de diferentes formas, por meio de suas relações interpessoais e intrapessoais, em que a cada nova situação, novos motivos poderão ser construídos. As relações interpessoais que os indivíduos estabelecem desde a infância contribuem, mas não determinam a motivação intrínseca dos mesmos em sua diversidade de escolhas profissionais. No próximo item, darei ênfase à motivação docente.

4.2 Motivação docente

Conforme Santos et al (2008), a motivação docente é um processo complexo que influencia o ensino e a aprendizagem dos discentes, por meio das múltiplas relações estabelecidas no cotidiano escolar e entre professores e alunos.

Jesus, ao destacar as características apresentadas pelos professores com maior motivação intrínseca e os professores com menor motivação intrínseca, diz que

O professor com maior motivação intrínseca “separa” o seu empenhamento profissional das recompensas obtidas como resultado da sua atividade. Neste sentido, um professor com elevada motivação intrínseca para a

docência apresenta um maior empenhamento porque gosta de sua atividade profissional, considerando que, embora preferisse ter um salário superior, não seria por isso que seu empenhamento aumentaria. Ao contrário, um professor com uma baixa motivação intrínseca para sua atividade profissional faz depender o seu empenhamento das recompensas salariais afirmando, por exemplo, "se ganhasse mais, esforçava-se mais". No entanto, não nos parece que se consiga aumentar a motivação intrínseca dos professores com base em incentivos salariais, os quais têm apenas efeitos a curto prazo (JESUS, 2000, p. 227-228).

O autor afirma, ainda, que, antes do início da formação educacional, é possível distinguir entre os potenciais professores que se revelam menos motivados para a profissão docente e que não desejam exercer a profissão, e os que se revelam mais motivados e desejam exercer a profissão docente. Para o autor,

[...] um potencial professor mais motivado para a profissão docente é aquele que, já antes de ingressar no ensino superior, manifesta o desejo de ser professor, sendo o curso frequentado um meio para alcançar este objetivo. Neste sentido, apresentava uma maior motivação inicial para profissão docente, fazendo esta parte do seu projeto de vida, do que aquele que ingressou no ensino superior sem formular no seu campo psicológico ou na sua perspectiva temporal de futuro projeto "ser professor. Da mesma forma, um potencial professor que se oriente para profissão docente por vocação ou pelas tarefas profissionais características destas profissões apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente, do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais (JESUS, 2000, p.360).

Ainda, conforme Jesus (2000), o modelo de formação de professores influencia, positiva ou negativamente, tanto os potenciais professores que ingressam já motivados para a docência, quanto àqueles que ingressam menos motivados. Se um estudante ingressar motivado em um curso de formação de professores, cuja formação tem como premissa o modelo normativo pragmático, este poderá desenvolver uma menor motivação para vir a ser professor. Enquanto no modelo relacional, mesmo aqueles que ingressarem inicialmente menos motivados podem desenvolver maior motivação para formação docente, uma vez que, neste modelo, a motivação intrínseca se torna evidente.

Isto porque um modelo de formação normativo leva o potencial professor a conceber o seu papel profissional de forma pouco autônoma e determinada e a sua eficácia futura em função da comparação com um modelo idealizado de professor, diminuindo a perspectiva de que esta profissão constitui um espaço de realização da motivação intrínseca, tendo em conta que a motivação intrínseca é a expressão dinâmica de autodeterminação ou autonomia e da percepção de eficácia pessoal. Ao contrário, um modelo de formação relacional leva o potencial professor a entender que há vários estilos de ensino potencialmente eficazes, podendo ser potencializadas as suas qualidades pessoais no processo de ensino-aprendizagem, o que

pode permitir uma maior motivação intrínseca na realização das tarefas profissionais (JESUS, 2000, p. 362 – 363).

Segundo o autor, são considerados “potenciais professores” os estudantes de disciplinas de formação educacional que antecedem o ingresso no estágio pedagógico. São considerados potenciais porque, embora pareça provável que venham a exercer a profissão pelo fato de frequentarem essas disciplinas, não há garantia de que isto venha a se concretizar de fato.

Para Bergamini (1997, p. 26)

[...] a motivação cobre grande variedade de formas comportamentais e a diversidade de interesses percebida entre os indivíduos permite aceitar, de forma razoavelmente clara, que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões.

Pesquisas teóricas como as de BERGAMINI (1990, 1997, 2002); LÉVY-LEBOYER (1994); JESUS (2000) e SANTOS et al (2007,2008) confirmam que a motivação é um processo dinâmico de construção subjetiva e está intrinsecamente relacionada ao indivíduo e à relação que o mesmo estabelece com o cargo específico. Por isso, tenho por hipótese que a motivação dos professores da educação infantil, da região norte Sorocaba, para escolher o curso de Pedagogia ou Normal Superior está relacionada à motivação intrínseca de autorrealização dos professores, o nível mais elevado das necessidades humanas, conforme Maslow.

Em suma, são muitos os fatores que podem influenciar na motivação/desmotivação dos jovens e adultos, antes mesmo de ingressarem nos cursos de Pedagogia ou de permanecer neles e escolher a educação como área de atuação profissional. Entre eles, autorrealização, prestígio social da carreira docente, condições de trabalho, perspectiva de crescimento na carreira profissional e o salário (GATTI et al, 2011).

Todos esses fatores podem interferir nas escolhas dos estudantes na hora de definir a carreira profissional e na permanência dos docentes em sala de aula e ainda provocar sentimentos de desconforto dadas as múltiplas cobranças e circunstâncias efêmeras que ocorrem e os obrigam a representar e assumir papéis não correspondentes às suas atribuições gerando evidente mal-estar.

4.3 Mal-estar docente

O mal-estar docente é um fenômeno que traz, na sua raiz, influências de variada natureza, tais como as ordens sociopolíticas, as condições profissionais, fatores pessoais, a precária formação profissional, a dificuldade do trabalho em equipe, a multiplicidade de papéis a serem assumidos e as ininterruptas transformações sociais que vêm ocorrendo, desde o final do Sec. XX. A expressão ‘mal-estar docente’ “emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. (ESTEVE 1995, p. 98)

O processo de massificação do ensino, tornando a educação obrigatória, trouxe para dentro da escola uma complexa ordem de problemas sociais e culturais, tais como a heterogeneidade social e cultural dos alunos, o aumento do número de alunos nas salas de aula e o conseqüente recrutamento de professores sem a devida formação. Para responder a essa multiplicidade de problemas, que ora se apresenta no contexto escolar, os professores não conseguem se adaptar e corresponder às expectativas. Nestes termos, Jesus (2004, p.196) anota que

A massificação contribuiu para que muitos alunos frequentassem a escola encarando-a não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando em relação a ela desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos que dificultam a atividade do professor na sala de aula e que contribuem para a sua falta de motivação profissional.

Outros fatores que contribuem para o mal-estar docente se referem ao acelerado avanço tecnológico, às mudanças estruturais das dinâmicas familiares, às novas vertentes midiáticas de conhecimentos. Antes, a função dos professores se restringia às exigências de uma educação de qualidade e atualizada. Todas essas expectativas conferem, à escola e ao professor, maior responsabilidade, novas atribuições, deveres, exigências. A todos esses fatores, como bem lembra Jesus (2000, p. 298), acrescentam-se “os problemas de indisciplina e dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula”, somando-se às já mencionadas fontes de mal-estar dos professores.

Neste contexto de transformações, crescem as exigências de um novo sentido para a educação formal. A escola e o processo de ensino e aprendizagem, embasado no modelo transmissor/receptor, perdeu o sentido, exigindo dos profissionais maior flexibilidade, inovação e responsabilidade na construção dos conhecimentos, o que lhe confere novos papéis no âmbito de sua profissão em sala de aula.

Esta situação requer uma maior preparação do professor, não apenas centrada nos conhecimentos a transmitir, mas sobretudo na forma de os fazer chegar aos diferentes alunos, para o que são necessários novos modelos de comunicação e de relação pedagógica (JESUS, 2000, p. 308).

Neste cenário, os professores devem assumir novas atribuições como: organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões de professores e equipe escolar, receber pais, participar de decisões administrativas etc. Essas novas responsabilidades representam uma sobrecarga de trabalho que vai além de suas atribuições em sala de aula, intensificando, ainda mais, a sensação de mal-estar docente. Neste sentido, conforme escrevem Lapo e Bueno, os professores

[...] por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram (LAPO; BUENO, 2003, p.77).

Além das diversas situações de desconforto que os professores enfrentam atualmente, vale ressaltar que assistimos também a profundas alterações nos valores sociais. Se antes predominavam os valores intelectuais e humanísticos, hoje, ganham destaque os valores de cunho individual e econômico. Essas mudanças de valores têm contribuído para a desvalorização do profissional docente e, conseqüentemente, do seu prestígio social. A adesão ao mercado incide também na perda do conhecimento crítico, tornando-os consumidores num mercado que valoriza os conhecimentos pragmáticos em detrimento da formação de pessoas pensantes e participativas. O pensamento crítico não tem espaço em muitas reuniões escolares entre os profissionais que, muitas vezes, são burocráticas, restringindo-se a passar recados e exigências dos órgãos superiores e à leitura, rasa

e aligeirada, de alguns textos desconexos da realidade escolar e da faixa etária com a qual o professor trabalha. Como bem assinala Jesus,

No passado, predominavam valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão. Atualmente, assistimos a um predomínio de valores individualistas e economicistas (JESUS, 2000, p. 32).

Essas mudanças de diversas ordens contribuem para o mal-estar docente que se manifesta, atualmente, na forma de desmotivação pessoal e de abandono, evidenciadas nas seguidas faltas do profissional em seu trabalho e na generalizada insatisfação profissional. Como destaca Jesus,

Uma das manifestações do mal-estar docente é a falta de motivação dos professores, quer em termos cognitivos, através do projeto de abandono da profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenhamento nas atividades profissionais (JESUS, 2000, p.45).

Neste sentido, investir na valorização da educação escolar, em todos os níveis da educação e de seus docentes, faz-se imprescindível. Vale ressaltar que esta valorização está intimamente relacionada aos investimentos financeiros e culturais por parte do poder público destinado à educação que, embora não seja um fator determinante para sanar todos os problemas, é essencial para a obtenção de melhores condições de trabalho e um salário mais justo, adequado às atribuições e habilitações acadêmicas exigidas desses profissionais. Isso poderia contribuir para a permanência desses profissionais em sala de aula e, também, atrair estudantes candidatos ao magistério, melhor e mais bem preparados. Conforme observa Jesus (2000, p. 451)

[...] o baixo salário é um dos principais fatores para que esta profissão não seja escolhida pelos potenciais professores mais qualificados em termos acadêmicos e, provavelmente, em termos profissionais, tendo em conta que os “professores exemplares” haviam sido alunos com classificações elevadas. Paradoxalmente, estes potenciais professores é que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, aumentando o estatuto e o reconhecimento social desta profissão.

Valle (2006, p. 181) destaca que, além dos baixos salários, há uma série de fatores que contribuem para que a carreira docente não seja atraente para o futuro profissional:

[...] a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar.

Lapo e Bueno (2003) em pesquisa intitulada: “*Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*”, realizada mediante aplicação de questionários e entrevistas com ex-professores da rede estadual de ensino público do Estado de São Paulo, sobre histórias de vida profissional, no período de 1990-1995, constataram, que “além dos baixos salários, das precárias situações, da insatisfação no trabalho e do desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente” (LAPO e BUENO, 2003, p. 65). As autoras verificaram, ainda, que

[...] a questão salarial, embora tenha aparecido como o motivo mais referido, veio, na maioria dos casos, acompanhada de outros motivos, relacionados sobretudo à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público. Além disso, cabe observar que quatro professores alegaram apenas motivos ligados à estrutura do sistema de ensino, enquanto os demais, em número de oito, referiram-se unicamente a razões de foro pessoal. Estes que não mencionam a questão salarial totalizam, portanto, 12 docentes de um total de 29. Com isto, o que é possível depreender do quadro é que a questão salarial, ainda que se mostre como preponderante, não é um fator que, isolado, tenha desencadeado a saída da rede pública, pelo menos na maioria dos casos (LAPO; BUENO, 2003, p. 73).

Neste mesmo contexto, vale ressaltar também a pesquisa realizada por Gatti (2009), em outubro de 2009, em âmbito nacional, com 1.501 estudantes concluintes de ensino médio. A pesquisa realizada foi encomendada pela Fundação Victor Civita (2010), intitulada “*atratividade da carreira docente no Brasil*”. Foram entrevistados discentes do ensino médio, em várias capitais brasileiras, com o intuito de construir um panorama de suas percepções sobre a carreira docente:

Embora mostre que os jovens enxergam a profissão como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade, o trabalho indica que poucos encaram como uma opção profissional: apenas 2% declararam ter a Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção para o vestibular. Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social são as principais razões apontadas para a baixa atratividade da carreira docente (GATTI et al, 2010, p.8).

Pelo que foi exposto, até aqui, foi possível notar que existe uma série de fatores que contribuem para o desconforto e, conseqüentemente, o mal-estar docente. Entre eles, foi possível identificar que as transformações sociais, o desprestígio social, as condições precárias de trabalho, o baixo salário, o aumento significativo de alunos nas salas de aula, a indisciplina, as exigências, mudanças de valores e a relação interpessoal entre a equipe escolar estão entre as causas mais citadas que provocam o mal-estar docente e torna a profissão docente menos atraente.

Embora, as pesquisas realizadas indiquem um quadro significativo de desmotivação referente à formação em nível superior nos cursos de licenciaturas e para carreira docente, vale salientar, que nestas condições esta pesquisa não corrobora com os resultados apresentados.

No próximo capítulo, minha atenção volta-se para a formação superior e experiência docente dos professores pesquisados, os motivos da escolha da carreira docente e a motivação para trabalhar na educação infantil.

5 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA: FORMAÇÃO SUPERIOR E MOTIVAÇÕES.

A presente pesquisa, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba e indexada na Plataforma Brasil, é de ordem qualitativa e quantitativa, uma vez que utilizei, como técnica de coleta de dados, questionário impresso. O questionário é dividido em duas partes: na primeira parte, busquei coletar informações gerais (idade, estado civil, gênero, cor ou raça, escolaridade e identidade profissional) e, na segunda, apresentei cinco questões abertas relacionadas às motivações de escolha dos docentes pelo curso de Pedagogia ou Normal Superior e para educação infantil, motivações para a escolha da educação infantil, importância da educação infantil e grau de satisfação profissional. As informações foram analisadas de acordo com os dados obtidos, tendo sido utilizadas as questões mais relevantes para o entendimento da temática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48–49), os pesquisadores na investigação qualitativa “[...] não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados com toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” Vale ressaltar ainda, que a investigação qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (op. cit., p. 49).

Moroz e Gianfaldoni (2006, pg. 78-79) acrescentam que

[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. Normalmente anexa-se, no início, uma folha explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de que o sujeito responda de forma adequada às questões.

De acordo com as informações disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU), uma amostra de 22 Unidades Escolares que foram selecionadas por atenderem à faixa etária de três anos de idade – creche III e por se localizarem na região norte de Sorocaba. Escolhi o agrupamento creche III por ser um agrupamento que tem professores atuando há muitos anos em Sorocaba, diferentemente do berçário, creche I e II.

Embora toda pesquisa seja passível de riscos, tomei o devido cuidado para que os questionários fossem respondidos de forma livre e espontânea pelos professores.

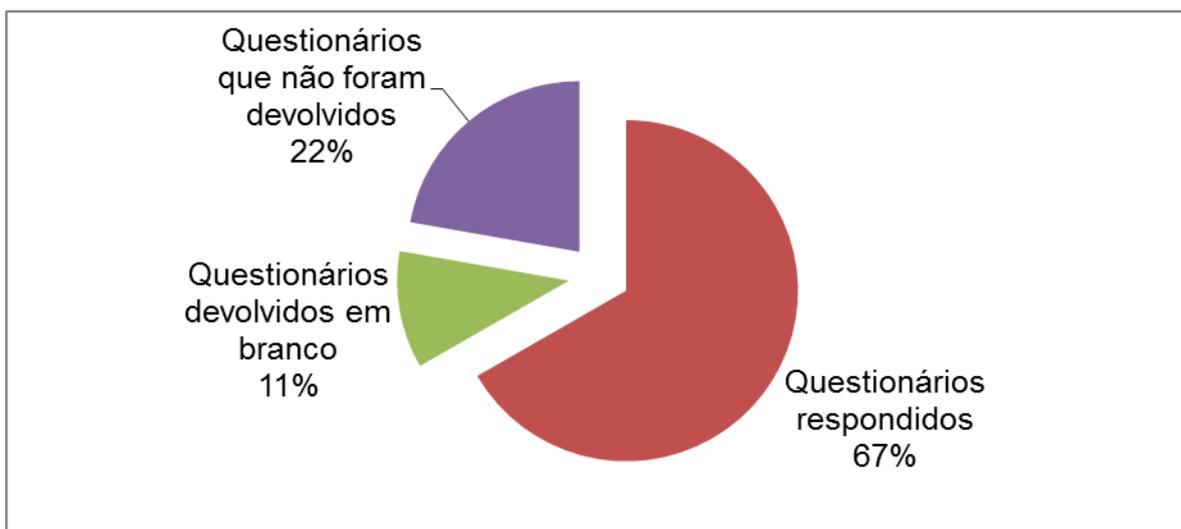
A pesquisa visa encontrar pistas para compreender o que motivou os professores a escolher a formação superior nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior e a educação infantil como área de atuação profissional. A intenção é contribuir para ampliar as reflexões e lutas atuais da educação infantil, bem como para estimular o fomento de políticas públicas voltadas para a carreira docente, valorização do magistério, formação superior de professores e para o fortalecimento da identidade profissional.

Para a realização da pesquisa de campo, foram entregues *in loco* aos diretores de cada escola selecionada, no total de 22 escolas, 54 questionários (APÊNDICE A) e “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE B) destinados a todos os professores dos seguimentos creches III, que atendem crianças na faixa etária de 3 anos de idade.

Os envelopes contendo os questionários e os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) foram retirados das escolas após duas semanas (previsto para 04/09/2015). Nos dias (07/09 a 11/09/2015) foram tabulados os dados quantitativos, e em outubro de 2015 a maio de 2016 foram agrupadas e analisadas as informações obtidas por categorias de análise e elaborada a conclusão, conforme o Projeto de Pesquisa.

Em geral, a receptividade do projeto foi muito boa em todas as escolas, com um retorno significativo tanto dos questionários, quanto dos termos de consentimento livre e esclarecido por parte dos professores. 67% dos questionários entregues foram respondidos, ou seja, foram respondidos 36 questionários dos 54 entregues aos professores. 22% dos questionários não foram respondidos e 11% devolvidos em branco. Conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Questionários devolvidos



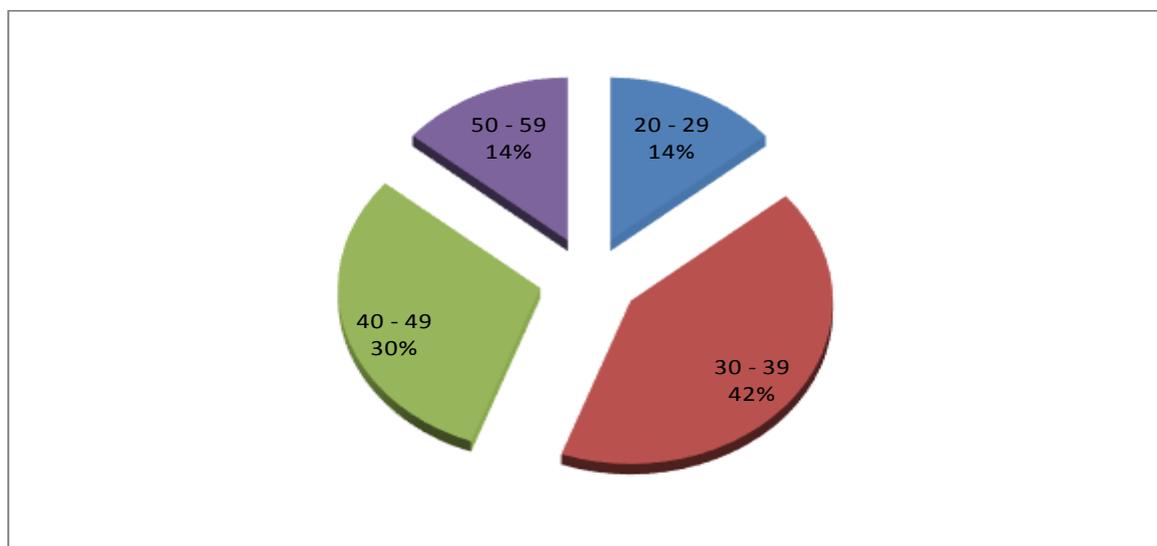
Fonte: Elaboração própria

5.1 Características sociodemográficas

Os dados obtidos são apresentados em gráficos com as seguintes informações: idade, estado civil, gênero, cor ou raça, escolaridade e identidade profissional.

O gráfico a seguir, mostra que a maior parte dos professores se encontra na faixa etária entre 30 - 39 anos (42%), seguido pelo grupo de 40 – 49 anos (30%). Vê-se que a maioria do público pesquisado se encontra numa faixa etária superior a 30 anos. Isso parece indicar que se trata de um grupo de profissionais experientes.

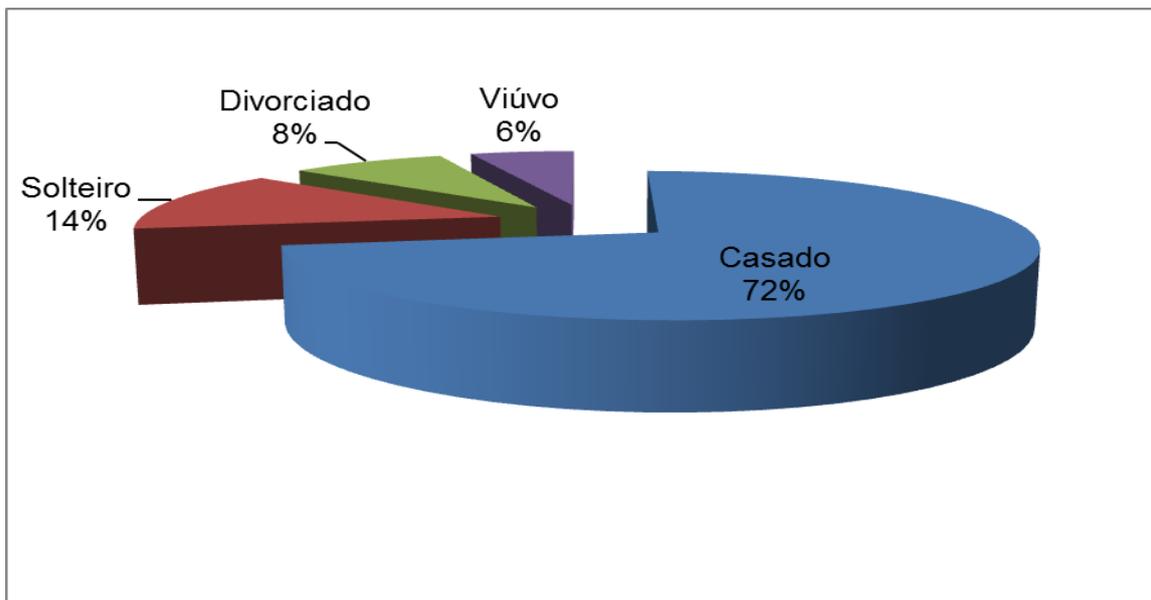
Gráfico 4 – Idade dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao estado civil, o gráfico 5 mostra que a maioria dos entrevistados (72%) são casados, 14% solteiros, 8% divorciados e 6% viúvos.

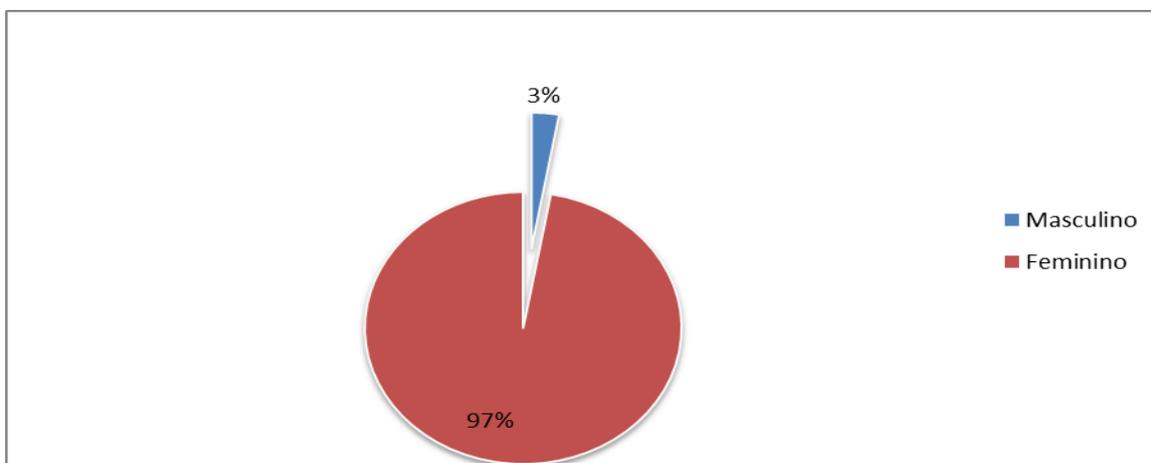
Gráfico 5 – Estado civil dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados, no gráfico a seguir, confirmam tendências constatadas em outras pesquisas (ROSEMBERG, 1999 e GARCIA, 2014), segundo as quais, a quase totalidade dos professores desse segmento do sistema educacional é do gênero feminino. No caso da presente pesquisa, apenas um dos professores pesquisados se identificou como sendo do gênero masculino.

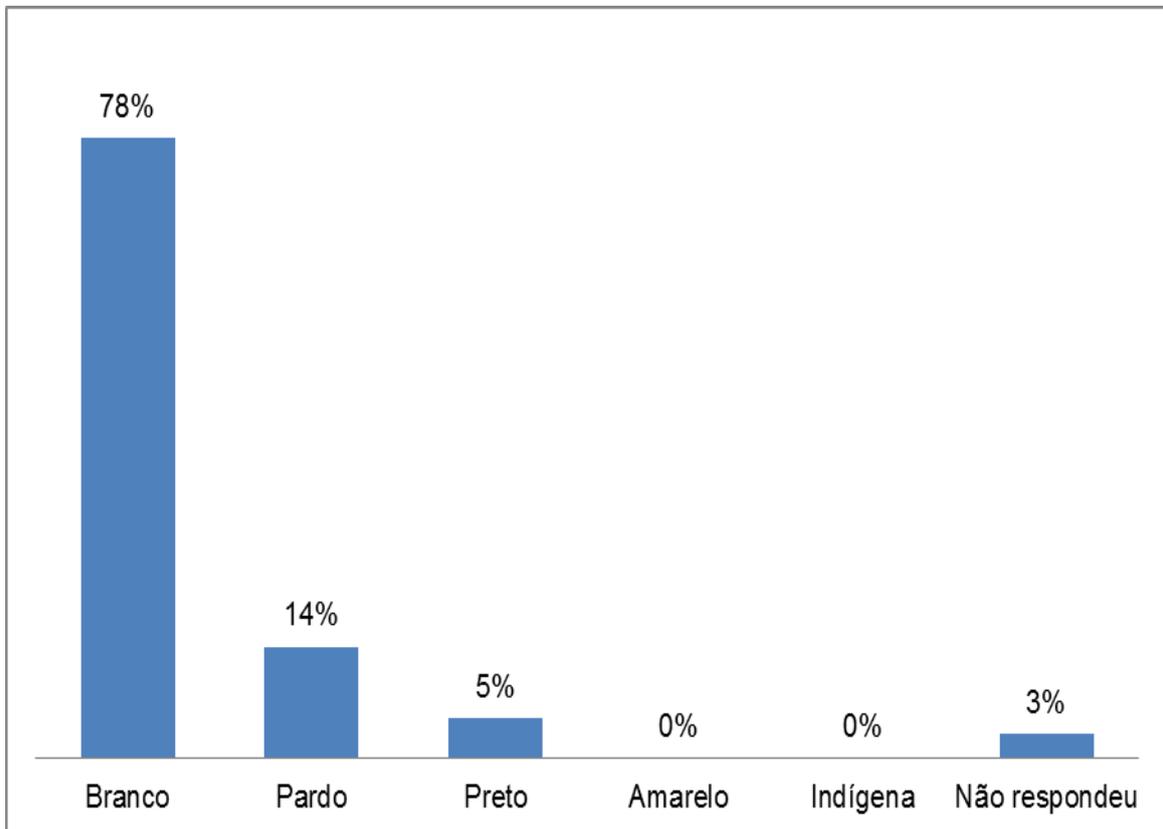
Gráfico 6 – Gênero dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Em relação a cor ou raça, a maioria dos professores se autodeclarou branco (78%), pardo (14%), preto (5%) e 3% não responderam.

Gráfico 7 – Identificação de cor ou raça



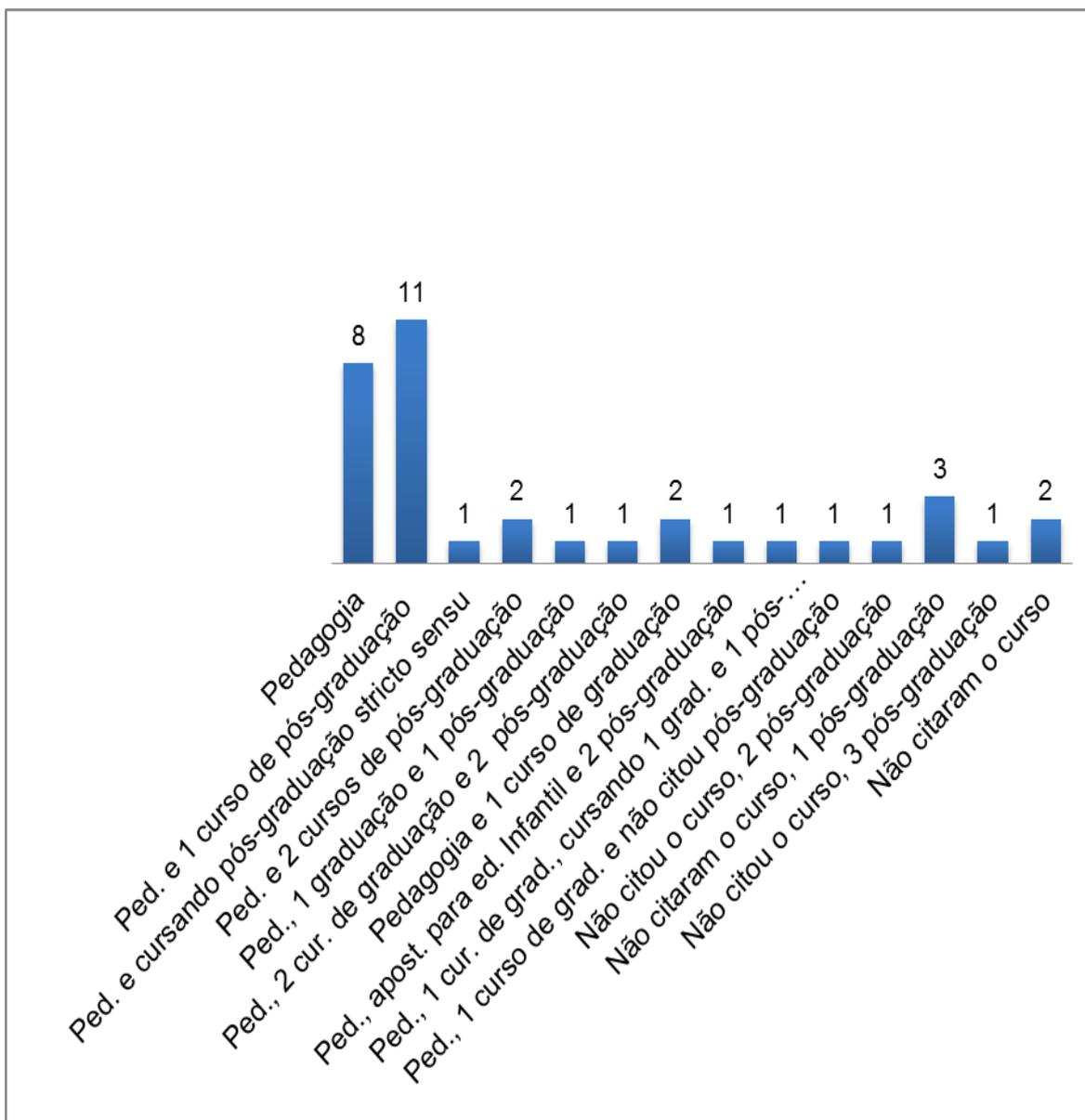
Fonte: Elaboração própria.

Portanto, quanto às características reveladas por esses gráficos, vemos que os professores pesquisados são predominantemente mulheres, brancas, casadas e nas faixas etárias entre 30-39 anos e 40-49 anos de idade.

5.2 Formação superior

Sobre a escolarização dos professores, é possível perceber a predominância dos professores que cursaram pedagogia mais uma pós-graduação lato sensu; 11 professores no total, em seguida 9 professores que cursaram apenas pedagogia e uma variação de composições de graduações e pós-graduações lato sensu e um professor cursando pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação.

Gráfico 8 – Escolaridade dos professores



Fonte: Elaboração própria.

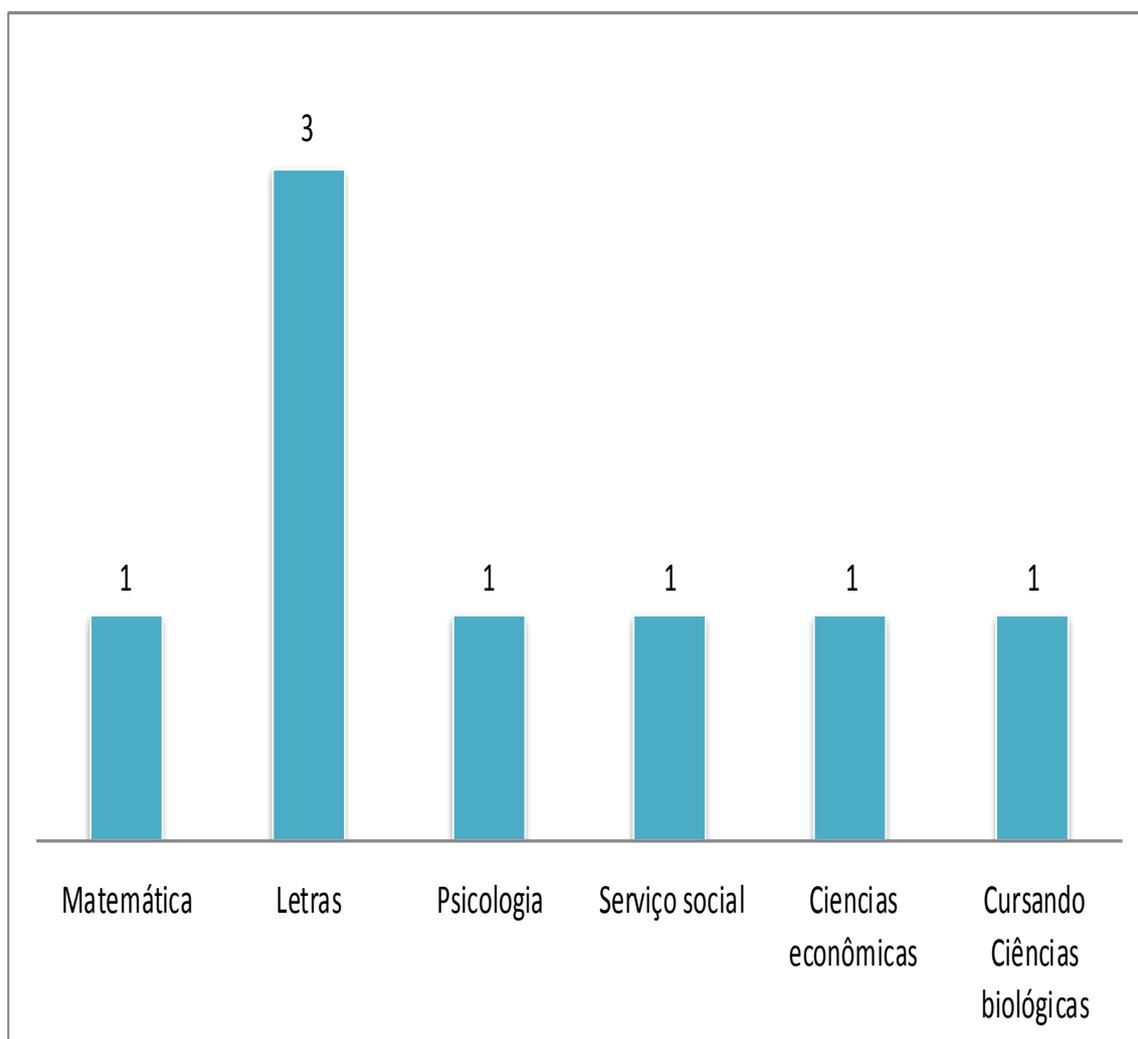
Vale destacar que, entre os dados obtidos referentes ao curso em nível superior dos professores – Pedagogia ou Normal Superior, 29 professores responderam que cursaram Pedagogia. Dentre os professores, 7 não responderam a questão, o que evidenciou o fato de que, entre os professores respondentes, nenhum deles fez o curso Normal Superior.

Ao analisarmos os dados, chama atenção a constatação de que apenas 8 dos professores não fizeram pós-graduação, apesar das aparentes vantagens que a

mesma poderia trazer para o desenvolvimento pessoal, enriquecendo seus conhecimentos e vantagens profissionais como, por exemplo, a progressão na carreira e a consequente melhoria salarial.

O gráfico a seguir, mostra um panorama de cursos superiores que os professores realizaram para além do curso de Pedagogia ou Normal Superior. É possível notar que o curso de Letras se destaca entre as demais licenciaturas.

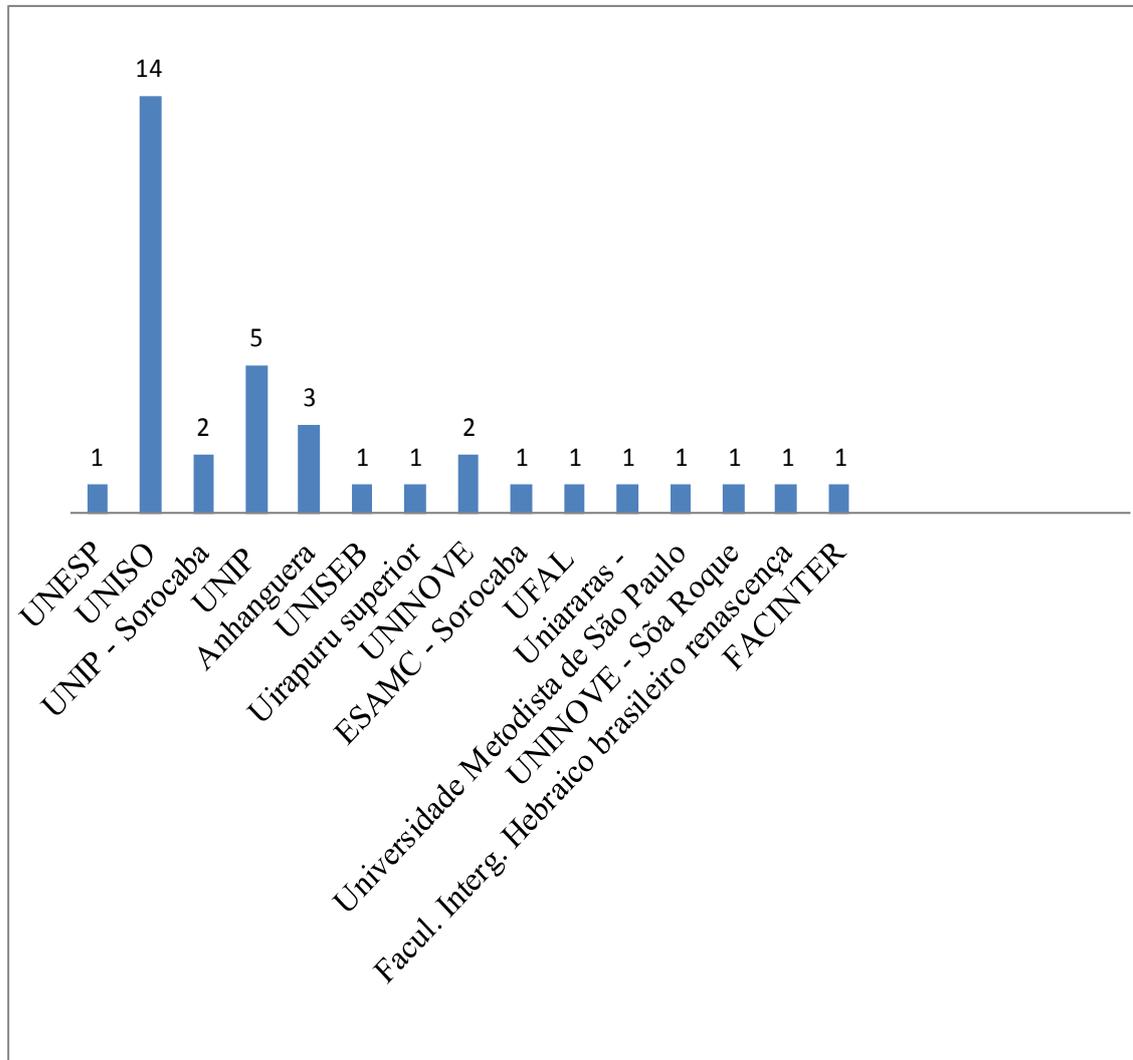
Gráfico 9 – Outra graduação além do curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração própria.

O próximo gráfico mostra as instituições de educação superior nas quais os professores pesquisados cursaram Pedagogia ou Normal Superior. É possível notar que duas universidades privadas sorocabanas se destacam, a saber, a Uniso (Universidade de Sorocaba), responsável pela formação de 14 dos 36 professores pesquisados, a UNIP com 5 e a Anhanguera com 3 professores.

Gráfico 10 – Instituições em que os professores cursaram Pedagogia

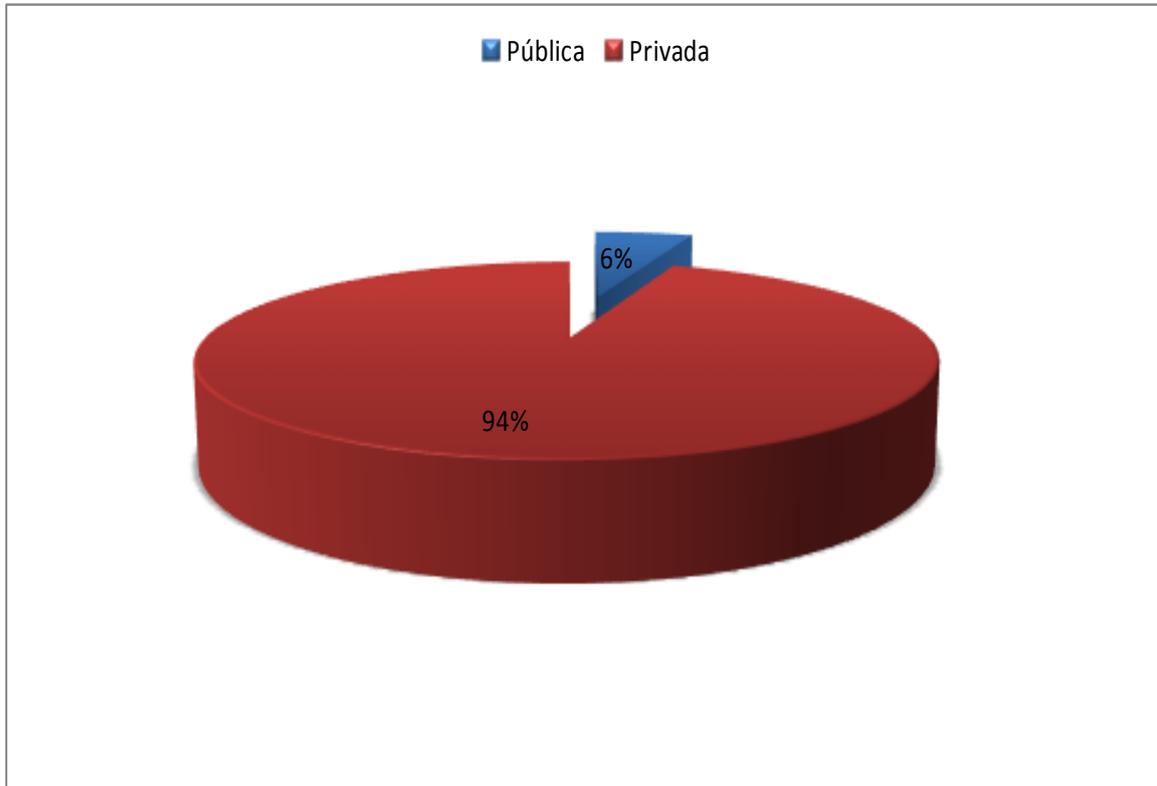


Fonte: Elaboração própria.

Como mostra o gráfico 11, 94% dos professores pesquisados se formaram em uma instituição superior privada, enquanto 6% estudaram em instituição pública. Para interpretar corretamente este dado, é preciso ter em conta que, segundo Camargo,

Em relação ao município de Sorocaba a expansão da Educação Superior se deu de modo a acompanhar o seu crescimento, porém a expansão da educação superior pública foi mais lenta. A cidade de Sorocaba sempre foi para a região um local de busca de novas oportunidades no campo educacional, principalmente no nível superior, devido a sua localização e status de cidade grande. Considerando o porte de Sorocaba, as IES públicas tardaram a chegar. A primeira IES pública implantada foi a Faculdade de Tecnologia (FATEC) em 1970. Em 2002 foi implantada a UNESP. Em 2005 foi criado um campus da UFSCar (CAMARGO, 2012, p.1522).

Gráfico 11 – Instituições em que os professores cursaram Pedagogia nas categorias: pública e privada



Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados apresentados, fica evidente a ausência das universidades públicas destinadas à formação de professores para educação infantil em Sorocaba e a presença marcante da Uniso – Universidade de Sorocaba – no cenário, responsável por um número relevante de professores formados. Importante lembrar que a Universidade de Sorocaba oferece os cursos de Pedagogia e Letras Neolatinas desde 1954, quando ainda era denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba.

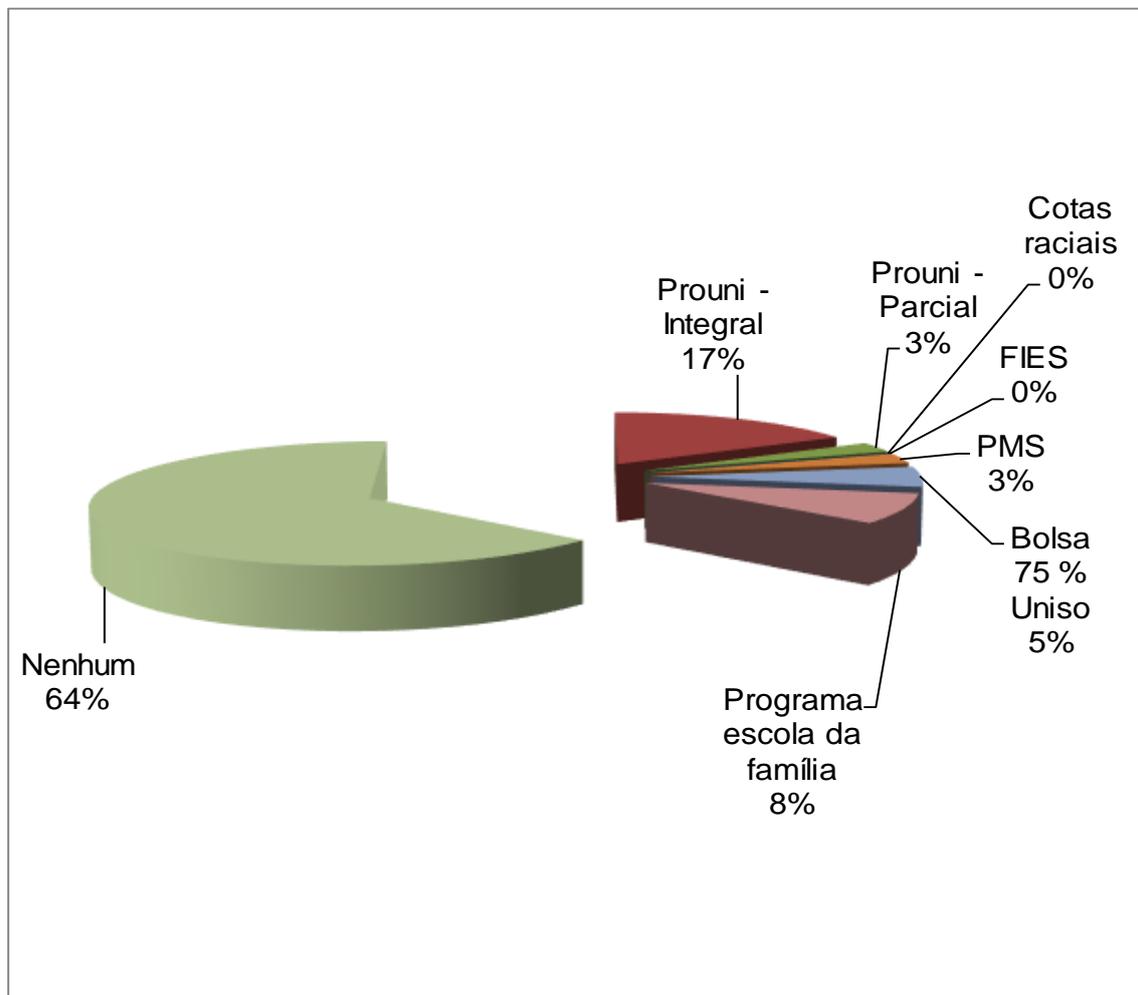
Como destaca o gráfico a seguir, 64% dos professores não foram beneficiados pelas políticas afirmativas do governo ou outras similares. Mesmo assim, o fato de 36% dos professores terem sido beneficiados é um dado que merece destaque. Destes, 17% tiveram bolsa integral do Prouni, 8% receberam bolsa do Programa Escola da Família e 5% tiveram bolsa da Uniso (75% de desconto da mensalidade) e 3% receberam bolsa parcial do Prouni.

É relevante considerar que as políticas afirmativas, no Brasil, foram instituídas recentemente, sendo que o PROUNI foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro

de 2005. Este programa concede bolsas integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação de instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos.

O Programa Escola da Família foi criado em agosto de 2003, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, visando abrir as escolas da Rede Estadual de Ensino nos finais de semana. O programa de bolsas de estudo, concedendo 75% de desconto da mensalidade, foi implementado pela Universidade de Sorocaba (UNISO) no segundo semestre de 2007.

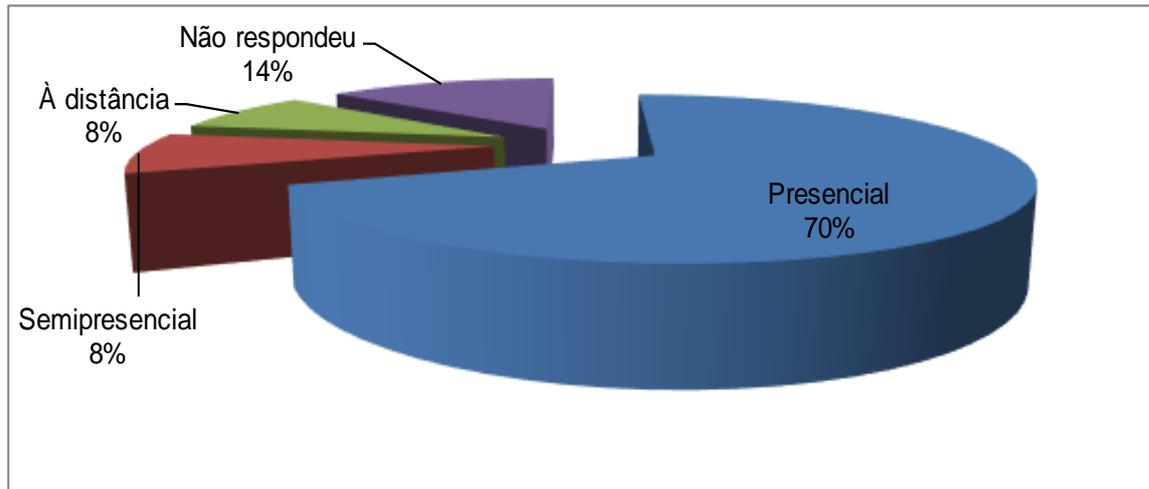
Gráfico 12 – Professores beneficiados pelos programas



Fonte: Elaboração própria.

No próximo gráfico, é possível observar que 70% dos referidos professores fizeram seus cursos na modalidade presencial, 8% na semipresencial e à distância e 14% não responderam. Esses dados revelam a predominância da modalidade curso presencial.

Gráfico 13 – Modalidade dos Cursos de Pedagogia realizados pelos professores.

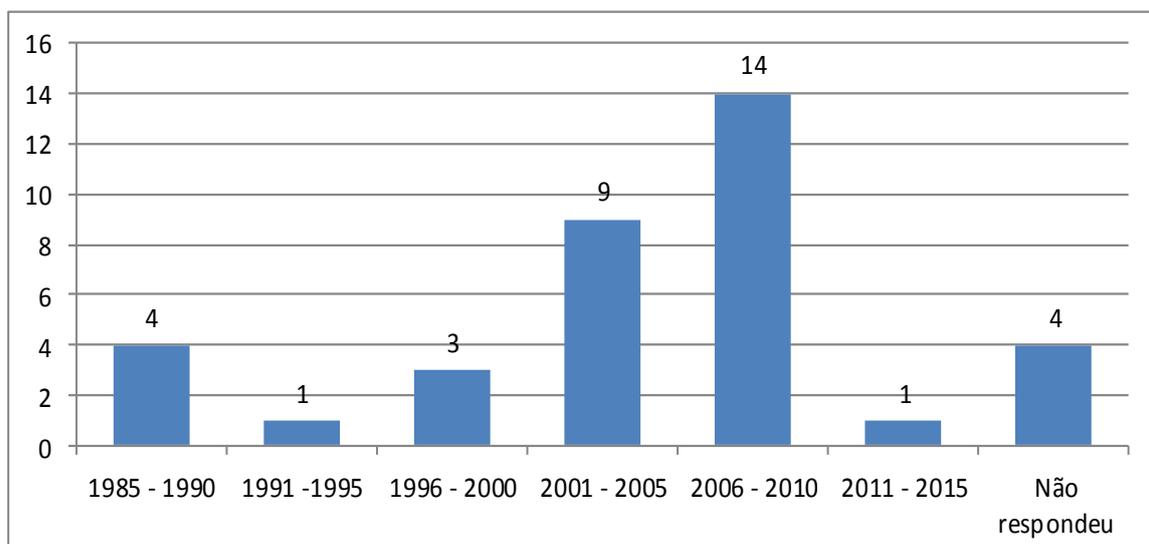


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 14 aponta uma diferença tênue entre o número de professores matriculados antes e após 2006. Faço referência ao ano de 2006 porque foi o ano em que entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes do Curso de Pedagogia que incluiu a educação infantil em suas diretrizes. Conforme seu

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

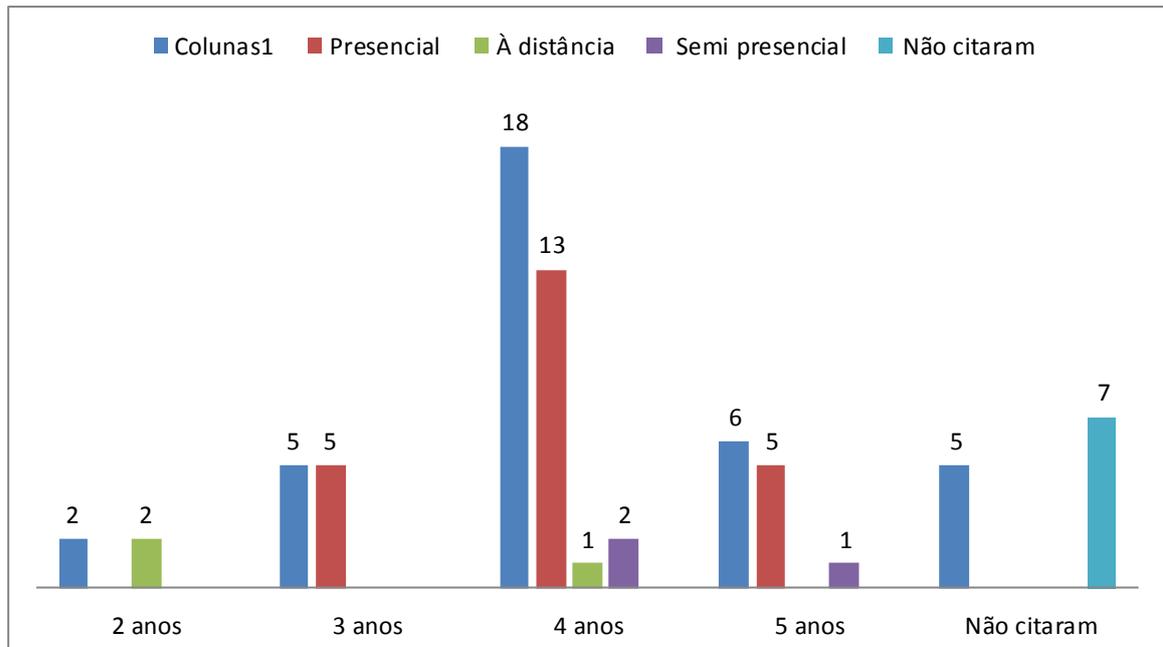
Gráfico 14 - Ano de matrícula dos professores no curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração própria.

Conforme indica a pesquisa, a duração do curso superior realizado pelos professores pesquisados, varia entre 2 e 5 anos. Para a maior parte deles o curso teve duração de quatro anos.

Gráfico 15 – Duração do curso superior

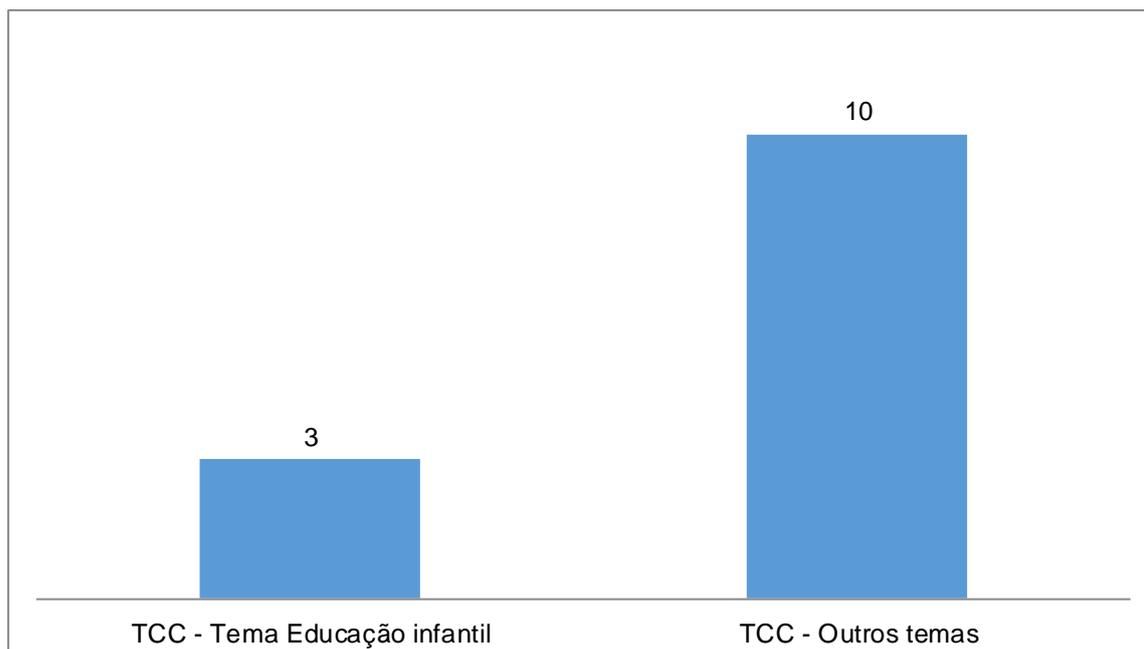


Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos gráficos 16 e 17, a seguir, referentes aos temas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), desenvolvidos pelos docentes antes e depois de 2006, os dados mostram que foram 3 trabalhos realizados sobre a educação infantil contra 10 trabalhos sobre outros temas. Esta relação surpreendente pode, eventualmente, ter explicação não atinente ao interesse dos autores.

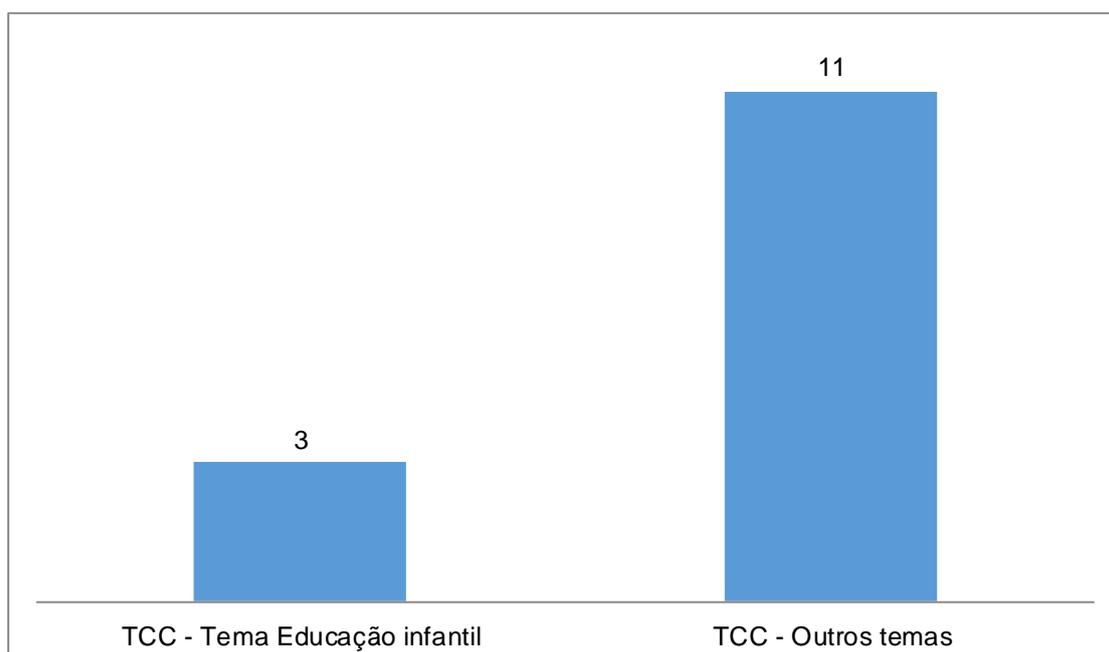
Assim, por exemplo, quando fiz minha prática de pesquisa (TCC) no curso de Pedagogia, precisei adequar meu tema à temática então investigada pelo orientador. Caso contrário, teria que escolher outro orientador e me adaptar à sua temática. Como não havia orientador que trabalhasse o tema de minha preferência, optei por permanecer no projeto do orientador e realizar a pesquisa conforme as possibilidades. Menciono este episódio pessoal porque talvez seja esta uma das razões pelas quais o número de pesquisas relacionadas à educação infantil ainda seja tão reduzida.

Gráfico 16 - Temas de TCC realizados antes 2006



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 17 – Temas TCC realizados após 2006



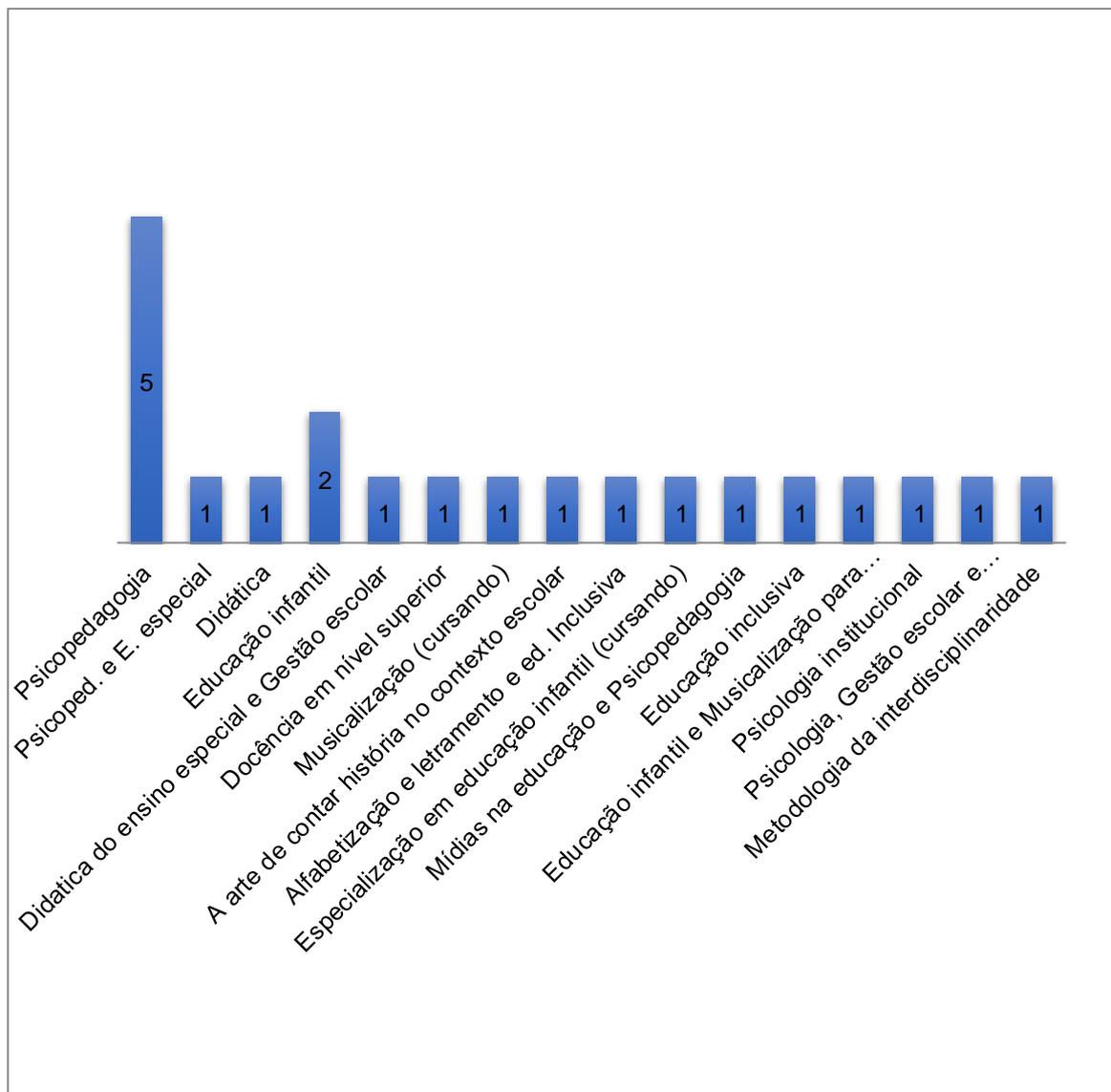
Fonte: Elaboração própria.

Já com referência aos cursos de pós-graduação, o gráfico a seguir traz um panorama dos cursos *lato sensu* realizados pelos professores. Neste quesito, o curso de Psicopedagogia ganhou destaque com 5 professores. Outros 16 realizaram diferentes especializações dentro da pós-graduação. No entanto, apenas dois

professores realizaram pós-graduação dentro da sua área específica de educação infantil, o que evidencia que a pós-graduação nas universidades de Sorocaba não tem investido em cursos voltados para a educação infantil.

Neste sentido, explica-se que a meta 16, do Plano Nacional de Educação 2011 a 2020, é formar 50% dos professores na pós-graduação *stricto e lato sensu* e garantir a todos os professores formação continuada em sua área de atuação.

Gráfico 18 – Pós-graduação *lato sensu*

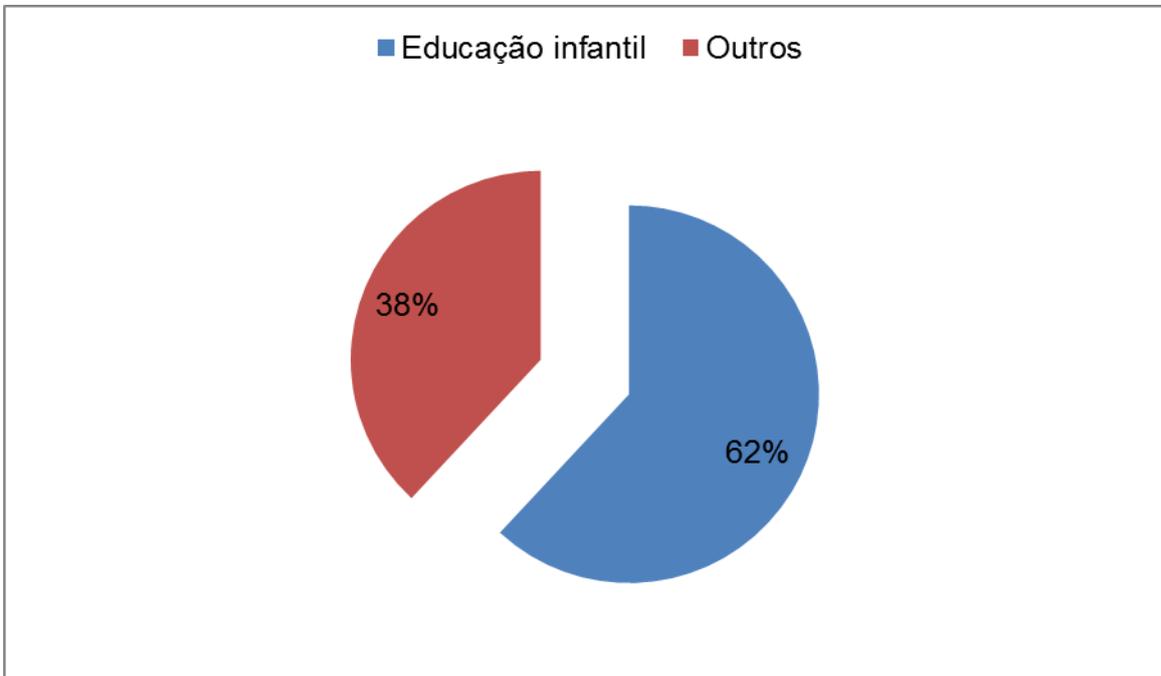


Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos temas pesquisados pelos professores, na pós-graduação, foi possível verificar que a educação infantil obteve um número relevante de pesquisas,

pois 62% delas tinham como tema a educação infantil, área de atuação dos professores.

Gráfico 19 – Temas de pesquisa da pós-graduação



Fonte: Elaboração própria.

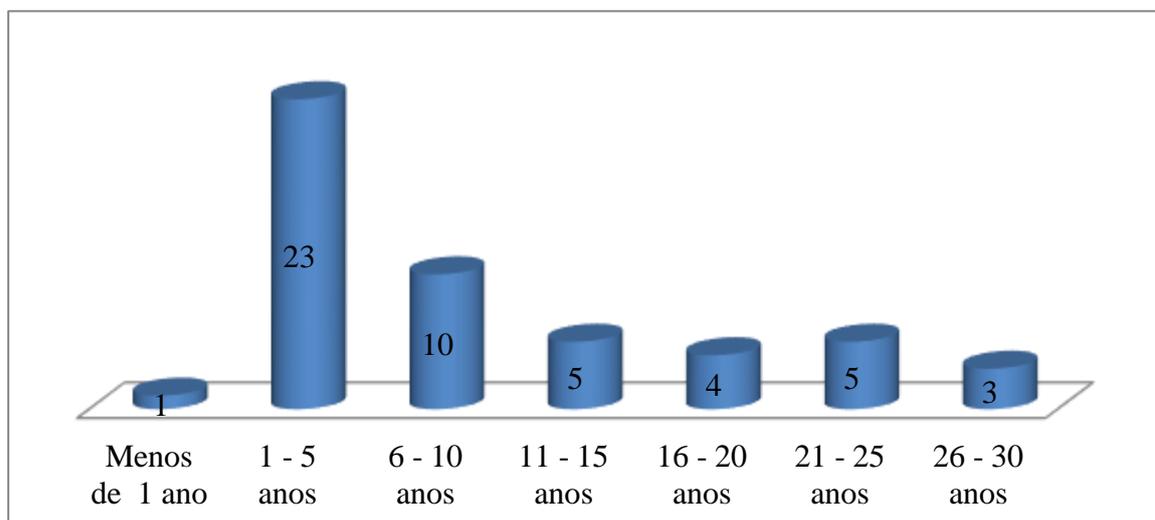
Pelo exposto, quanto à formação superior dos professores pesquisados, 8 cursaram mais de uma graduação, 3 são formados no curso de letras e 26 cursaram pedagogia e fizeram pós-graduação lacto sensu em diferentes cursos. Embora a maioria dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores pesquisados não tenham vinculação com a área de atuação dos profissionais, foi possível notar um número significativo (62%) das pesquisas foram realizadas na área de atuação profissional, ou seja, a educação infantil. Neste sentido, embora pesquisas indiquem um número significativo de leigos trabalhando na educação infantil no país, os dados colhidos nesta pesquisa indicam que em Sorocaba a maioria dos professores possui formação além da exigida para o cargo ocupado.

5.3 Experiência docente

No gráfico 20 abaixo, observa-se que a experiência docente dos professores apresenta uma variação de menos de 1 a 30 anos de docência, no geral. Do total de professores investigados, 23 apresentaram experiência profissional de 1 a 5 anos e

10 com experiência de 6 a 10 anos. O que evidencia que a maioria dos professores pesquisados tem menos de 10 anos de experiência docente.

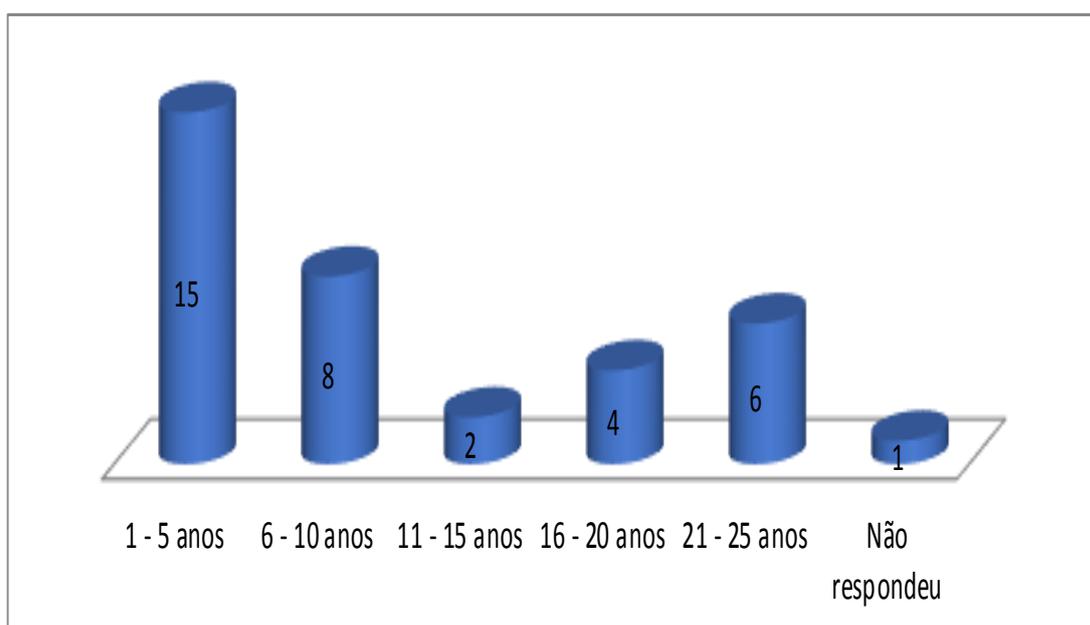
Gráfico 20 – Tempo de trabalho como docente no geral



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 21, abaixo, observa-se uma variação de 1 a 25 anos de experiência na docência da educação infantil. Dos professores pesquisados, 15 apresentaram experiência profissional entre 1 e 5 anos, seguidos de 8 professores com experiência entre 6 e 10 anos. Deixando visível que a maioria (23) dos professores têm menos de 10 anos de experiência docente na educação infantil.

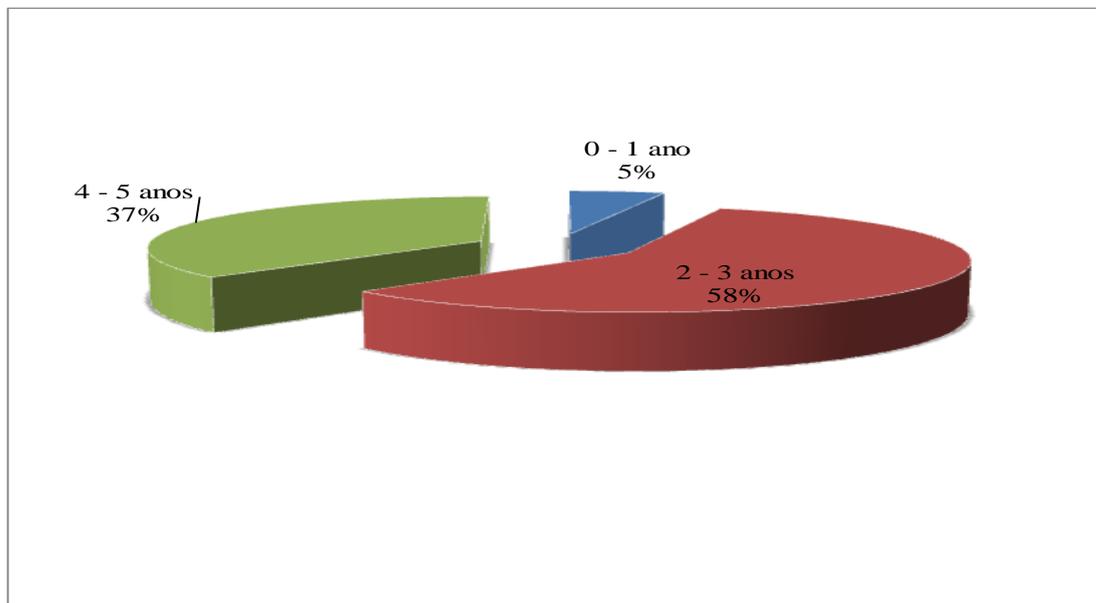
Gráfico 21 – Tempo de trabalho como docente na educação infantil



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 22, referente à faixa etária da educação em que os professores mais atuaram, mostra que 58% atuaram nos agrupamentos 2-3 anos (creches II e III), seguidos dos 37% que atuaram nas faixas de 4-5 anos a (pré-escola) e 5% no berçário. Portanto, 58% dos professores atuaram mais em creches, inclusive por mais tempo. Observa-se que é muito recente o professor do berçário, em Sorocaba. Vale ressaltar que os professores, no processo de remoção e atribuição de turmas, têm a possibilidade de circular entre a creche, pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental.

Gráfico 22 – Faixa etária da educação infantil em que os professores mais atuaram



Fonte: Elaboração própria.

5.4 Jornada de trabalho e satisfação no trabalho

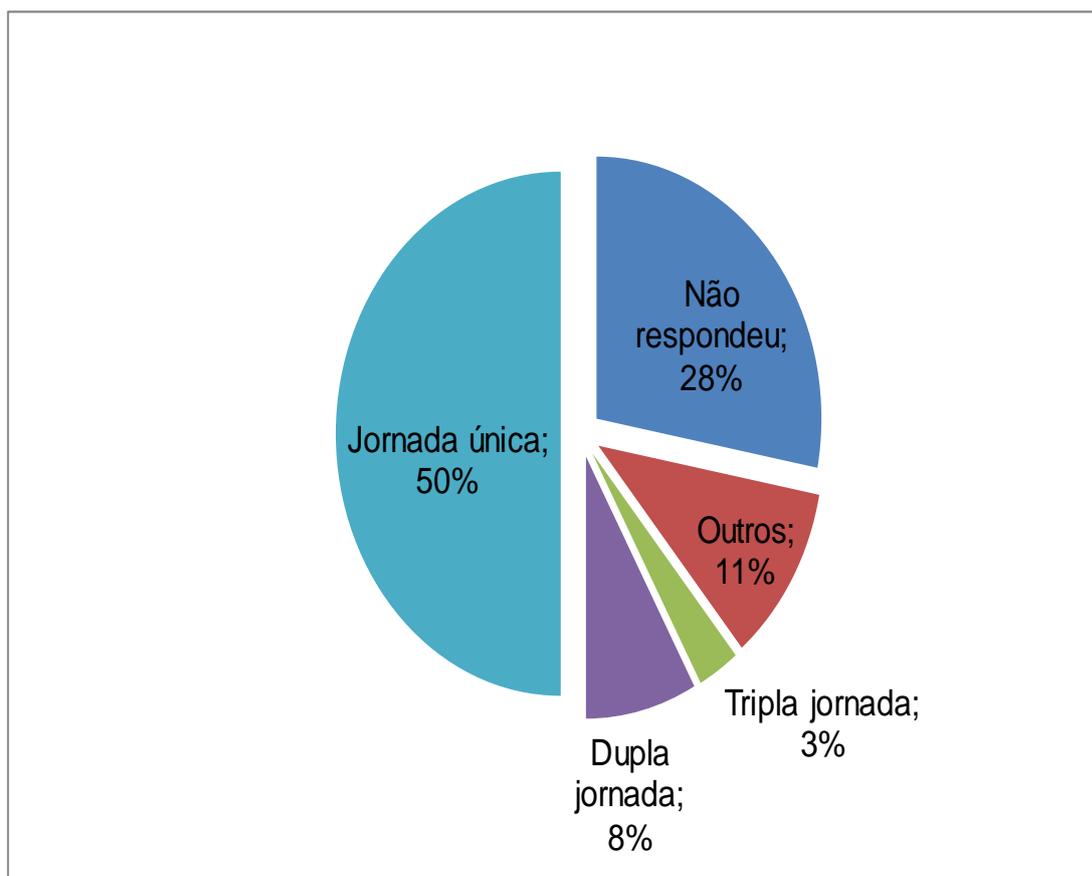
Para essa questão, os professores deveriam informar qual é sua a(s) sua(s) jornada(s) de trabalho e a razão de suas opções. O gráfico 23 mostra que 50% dos professores declararam que fazem jornada única de trabalho e destacaram vários motivos, tais como:

Professor 4: minha jornada de trabalho equivale a 6 h/aula somente aqui na creche para poder oferecer um trabalho com qualidade e preservar minha saúde; disponho-me a essa carga horária, mais que isso não dou conta psicologicamente e fisicamente.

Professor 22: Trabalho em um só local, pois não preciso dobrar.

Professor 36: Porque no momento quero me dedicar aos estudos.

Gráfico 23 – Jornada de trabalho docente

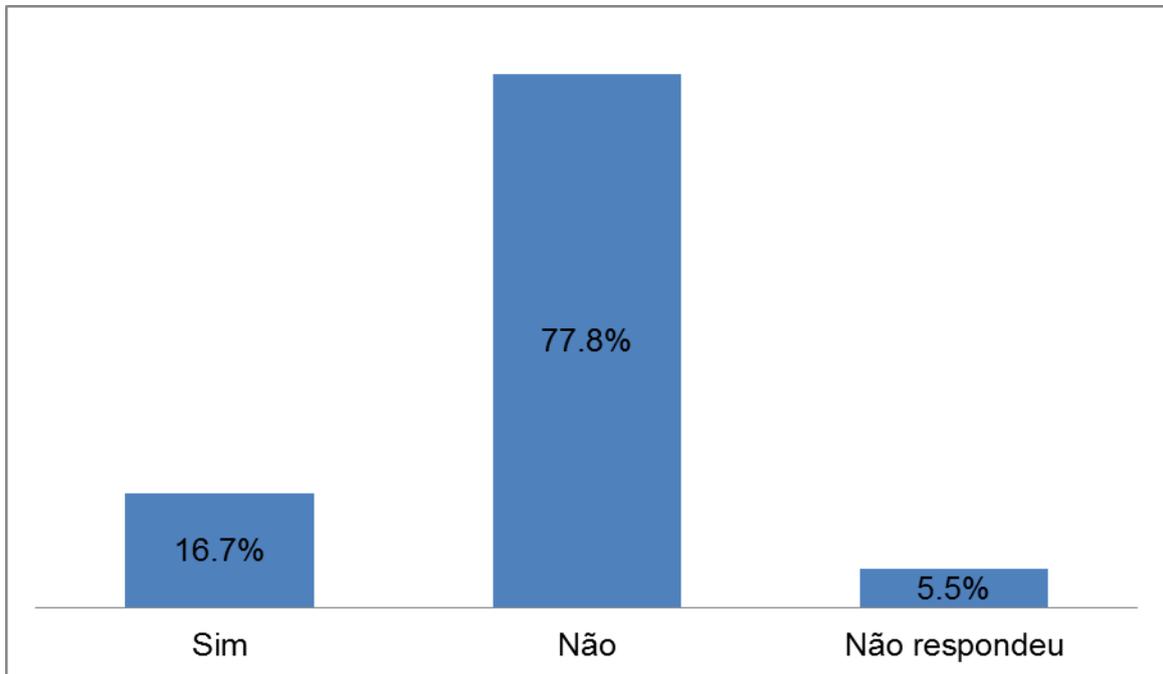


Fonte: Elaboração própria.

Indagados sobre se pretendiam trabalhar em outros cargos na educação fora da sala de aula, por exemplo, em gestão ou orientação pedagógica, os professores assim se posicionaram:

O gráfico 24 destaca que 77.8% dos professores responderam que não pretendem deixar a docência para trabalhar em outras funções na escola (direção e orientação pedagógica), seguidos de 16.7% que pretendem exercer outra função. Verifica-se que poucos são os professores que pretendem deixar a docência, indicando assim que a maioria dos professores se encontra satisfeita, ou seja, gosta do que faz.

Gráfico 24 – Pretende trabalhar em outros cargos da educação fora da sala de aula direção ou orientação pedagógica.



Fonte: Elaboração própria.

Dos 77.8% de professores investigados que não pretendem abandonar a docência, dos quais 6,7% já exerceram a função de direção e 6,7% atuaram na supervisão escolar; afirmam ter maior satisfação na sala de aula. Desses professores, 43% evidenciaram que amam o que fazem e se sentem satisfeitos trabalhando na educação infantil; 20% não tem certeza ou não descartam a possibilidade; 3.3% alegaram que estão próximos da aposentadoria. Nestes dados, vale destacar que é relevante o fato de 77.8% dos professores respondentes declararem que estão satisfeitos e que preferem trabalhar na sala de aula com as crianças. Importante observar também que, entre os dados obtidos, foi mencionada a carga horária como um dos aspectos motivadores para manutenção do professor na sala de aula. Os depoimentos a seguir explicam melhor o posicionamento dos docentes.

Professor 11: Já trabalhei na função de coordenação na rede particular e atualmente prefiro a sala de aula por gostar mais e pela carga horária. (24 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso em 1990, presencial).

Professor 3: Me realizo em sala de aula junto às crianças. [17 anos trabalhando na educação infantil, concluiu a formação em educação superior em 2010].

Professor 4: Por acreditar que o dia a dia junto as crianças posso agregar valores e atuar no processo de desenvolvimento das crianças e diretamente automaticamente influenciar no processo de transformação da sociedade. [4 anos na educação infantil, concluiu o curso em 2011, PROUNI integral].

Professor 35: Gosto muito de estar na sala de aula e de ser professora, do contato diário e direto com as crianças e tudo o que envolve o papel do educador junto à elas, o convívio, as relações e vínculos, a observação, toda a dinâmica riquíssima que esse trabalho proporciona. (4 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso em 2004, presencial).

Tanto para os professores com menos tempo, quanto para os com mais tempo de docência, a satisfação com o trabalho na educação infantil é grande. Dentre os que responderam, menos de 20% ressaltaram que pretendem deixar a docência para exercer outros cargos. Destacaram vários motivos: experiência, salário, ampliar os conhecimentos.

Professor 15: “Sim experiência e salario.” [8 anos na educação infantil].
Professor 23: “Considero necessário assumir novos desafios.” (12 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso de pedagogia em 2005, presencial).

Para realizar a análises das questões abertas que farei a seguir, buscarei enfatizar as motivações relacionadas à escolha do professor de educação infantil pela formação em nível superior no curso de Pedagogia. Na sequência, destaco os motivos proporcionados pelos cursos de Pedagogia para a preferência dos professores pela educação infantil como área de atuação e se a educação infantil responde às suas aspirações profissionais.

Dentre os motivos que levaram à escolha do curso de Pedagogia, vale ressaltar que, segundo 39% das respostas, esses motivos estão relacionadas a “motivações intrínsecas”, valores altruístas como: amor e gostar de trabalhar com crianças, contribuir para a formação das crianças, fazer a diferença na educação, querer lecionar, afinidades com crianças etc.

Professor 1: Sempre tive interesse na área da educação, pois acredito que podemos fazer a diferença na evolução e crescimento pessoal do ser humano. (concluiu o curso em 2007, 25 anos trabalhando na educação infantil).

Professor: 2: Gostar de trabalhar com crianças e querer lecionar. (25 anos trabalhando na educação infantil)

Professor 3: Gostar de trabalhar com crianças, de ver seu desenvolvimento. (17 anos trabalhando na educação infantil).

Professor 8: Eu me formei em Letras, mas trabalhei durante 5 anos na secretaria da escola de educação infantil e fundamental I e através do contato com as crianças desta faixa etária senti que possuo uma maior afinidade com crianças pequenas e poderia desenvolver um trabalho que eu

me identificasse mais com estas crianças. (concluiu o curso em 2010, 5 anos trabalhando na educação infantil).

Professor 14: Identificação com o magistério e com a educação. Tentar fazer a diferença de alguma forma na vida das crianças. (concluiu o curso em 2010, 3 anos trabalhando na educação infantil).

Professor 29: Sempre adorei crianças e ensinar as pessoas. Acredito que um país feliz, é um país que cuida da sua educação desde o princípio. (Concluiu curso em 1989, presencial/privada, docente há 27 anos e meio e 20 anos na educação infantil).

Outros motivos estão relacionados à tradição familiar, ligada ao exercício docente como fonte de motivação para a escolha do curso de Pedagogia.

Professor 5: Minha mãe é professora há 23 anos e acompanhando sua trajetória na educação, desde pequena tinha vontade de exercer a profissão, quando terminei o ensino médio, através da nota do Enem consegui cursar pedagogia com bolsa integral. (docente há 5 anos no total e 3 anos na educação infantil concluiu o curso em 2010, presencial/privada, Prouni integral).

Professor 6: A princípio não foi minha primeira escolha, só coloquei a opção por influencia da família, já que tem algumas professoras. (2006, presencial/privada, PROUNI integral) [docente há 4,5 anos no total e 3,5 na educação infantil].

Foi possível perceber nas respostas dos professores que também as experiências pouco agradáveis que os mesmos vivenciaram com professores quando cursaram as séries iniciais, contribuíram para a motivação de suas escolhas pela docência.

Professor 10: Tive experiências ruins com professoras quando estava nas séries iniciais, por isso desde muito cedo quis ser professora. (1998, presencial/privada) [docente há 15 anos no total e 7 anos na educação infantil].

Professor 25: Na verdade minha escolha foi feita quando eu ainda tinha 7 anos de idade, por admiração à minha primeira professora que era uma pessoa maravilhosa e tinha amor na arte de ensinar e hoje tenho certeza que foi minha melhor escolha. (2010, privada/ à distância) [docente há 3 anos no total e na educação infantil].

Boa parte dos professores destacou que a opção pelo curso de Pedagogia esteve relacionada a fatores como continuidade, aperfeiçoamento e complementação ao curso de magistério realizado anteriormente.

Professor 9: A certeza que a educação é meu ramo e após concluir o magistério a pedagogia foi a escolha certa para ampliar o conhecimento sobre a educação e o educar. (1990, privada/presencial, docente há 25 anos no total e na educação infantil)

Professor 17: Iniciei minha formação cursando magistério e pedagogia foi a continuidade. (1994, presencial/privada) [docente há 24 anos no total e na educação infantil]

Professor 18: Já trabalhava na educação infantil como auxiliar da educação desde 2002. Como gostava das crianças bem pequenas escolhi a pedagogia.

Professor 20: Venho de uma formação em magistério (nível médio) onde conheci e desde então atuo na educação infantil, e o curso de pedagogia escolhi para me aperfeiçoar na profissão que escolhi. (2005, Privada/presencial, docente há 10 anos no total e na educação infantil, foi beneficiada pelo programa escola da família).

Professor 21: Complementação profissional, aperfeiçoamento para função do magistério. (2005, presencial/privada, docente há 13 anos no total e 12 anos na educação infantil).

Professor 35 Iniciei minha formação cursando o CEFAM (Centro específico de formação e aperfeiçoamento do magistério) extinto programa do governo do estado, no qual, pude ter uma excelente base inicial, teórica e prática, sobre as implicações da carreira. Após conclusão do curso iniciei o trabalho em sala de aula, o que me motivou muito a continuar me aperfeiçoando, até que ingressei na faculdade, já atuando em sala de aula no fundamental, alfabetização (2000, presencial/privada, docente há 15 anos no total e 4 anos na educação infantil).

Professor 36: Sou de uma família de professores, nasci dentro da escola, à mesma por muitos anos funcionou dentro da casa de meus pais. Quando fui fazer o ensino médio tinha duas opções: Fazer o científico ou o magistério. O científico não despertava muito interesse, você fazia e pronto, não existia a possibilidade de prosseguir nos estudos fazendo uma graduação, pois, além das universidades ficarem muito longe da cidade que eu morava representava um custo de vida muito elevado para se manter no curso ainda que de universidade pública e a possibilidade de trabalho era inexistente tanto na esfera pública quanto privada. Mas, no entanto, o magistério oferecia oportunidade de ser professor (a) em qualquer cidade. Foi o que aconteceu comigo, mudei para Sorocaba e comecei trabalhar como professora eventual e contratos, foi aí então, que senti que precisava continuar meus estudos e fiz pedagogia. (2007, presencial/privada, docente há 19 meses no geral e na educação infantil).

Nas menções em que aparece o curso de magistério relacionado à motivação pelo curso de Pedagogia ou Normal Superior, cumprir exigências burocráticas foi uma das motivações destacadas.

Professor 4: Fiz magistério (1999), após psicologia e com o passar do tempo a exigência me obrigou a fazer o curso de pedagogia. Os cursos anteriores são meus alicerces já que a pedagogia me deu atualização pois já tinha a base. (2008, Prouni integral, semipresencial/privada docente há 9 anos no total e 4 anos na educação infantil).

Professor 11: A minha formação é de magistério e para ingressar na rede municipal (2007) tive que realizar o apostilamento da educação infantil. (1986, presencial) (docente há 29 anos no total e 24 anos na educação infantil. Fez pedagogia antes da promulgação da LDB em 1996).

O valor da mensalidade aparece também como motivador da escolha. Professor 15: “Valor da mensalidade e por gostar da área da educação”. (8 anos trabalhando na educação infantil).

Assim, das motivações relacionadas aos valores altruístas e às influências proporcionadas pela família e professores, vale ressaltar que para 27% dos professores que atuam na educação infantil da rede municipal da região norte de Sorocaba, a formação em nível superior e atuação profissional foi fortemente marcada pela formação em nível médio magistério. As respostas referentes à motivação pelo curso, expectativas e críticas relacionadas à qualidade do curso e à grade que contempla a educação infantil teve relação importante com o curso de magistério.

Pela amostra desta pesquisa, muitos professores tinham formação em nível médio em magistério e já trabalhavam na área quando foram cursar Pedagogia, numa época em que o curso de magistério ainda era permitido. Alguns trabalhavam como auxiliares da educação que até os dias atuais tem como exigência o ensino médio.

A formação no curso de pedagogia motivou os professores na escolha pela educação infantil?

Vale ressaltar que as respostas dadas pelos professores a essa questão foram proporcionalmente equivalentes; ou seja, 50% dos professores responderam que o curso os motivou “SIM” para escolher a educação infantil como área de atuação profissional e 50% responderam que, por diversas razões, o curso não influenciou suas decisões.

Os professores que responderam “SIM”, isto é, que o curso de Pedagogia os motivou em suas escolhas pela educação infantil, destacaram que os componentes curriculares que contemplavam a educação infantil, professores motivados, relatos de colegas que já trabalhavam em sala de aula e os estágios foram os componentes motivadores proporcionados pelo curso de pedagogia.

Professor 5: Sempre me interessei mais pelas disciplinas que contemplaram a educação infantil, sempre gostei de contar histórias e de trabalhar com atividades lúdicas, assim na Ed. Infantil me sinto realizada. (3 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso de pedagogia em 2013, PROUNI integral).

Professor 6: Tive ótimos professores, alguns apaixonados pela educação infantil, ouvindo relatos de colegas que já atuavam colaboraram muito e os estágios também colaborou. (3 anos e 5 meses trabalhando na educação infantil, conclusão do curso pedagogia em 2010, PROUNI integral).

Professor 23: Conteí com professoras apaixonadas, comprometidas e militantes na educação infantil; que me inspiraram a sempre buscar meu

crescimento. (12 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso de pedagogia em 2005, presencial).

Três dos professores respondentes destacaram que foi o estágio no curso de pedagogia que os motivou em suas escolhas pela educação infantil.

Professor 27: O período mais motivador para minha escolha pela educação infantil foi a fase de estágio. O contato direto com as crianças e a observação pelo encantamento a cada nova descoberta foi fundamental, além do contato físico em que os pequenos demonstram afetividade em todos os momentos. (19 meses trabalhando na educação infantil, concluiu o curso em 2007, presencial)

Professor 30: Fiz vários estágios e quando fiz o de educação infantil foi apaixonante e incentivador. (3 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso em 2014, presencial).

Dos 50% que responderam que o curso não os motivou para trabalhar na educação infantil, 13.9% destacaram que o curso de magistério nível médio para formação dos professores e para escolhas profissionais, bem como a formação em nível superior, representam apenas uma complementação de sua formação ou somente servem para cumprir exigências burocráticas do sistema de educação.

Professor 9: Essa escolha pela educação infantil ocorreu pelas experiências que tive durante minha formação no magistério, que possibilitou o estágio como substituições e o encontro pela educação infantil surgiu no terceiro ano do magistério.

Professor 11: Como já expliquei na questão anterior, na formação do magistério já saímos habilitados a trabalhar com a educação infantil e tive que realizar somente o apostilamento.

Professor 21: Não porque foi um complemento na minha vida profissional, pois já havia feito magistério anteriormente, sendo um complemento a minha profissão.

Professor 26: Já era professora como PEB I, com o antigo curso de magistério, e então, houve a necessidade de aprimorar o conhecimento e por exigência das secretarias da educação, nas esferas estadual e municipal.

Professor 29: Desde o magistério a minha especialização era em educação infantil, sempre a adorei lecionar e principalmente para os pequenos.

Os professores ressaltaram, ainda, que já tinham ciência do que queriam. Fizeram críticas à grade curricular do curso que contempla a educação infantil, indicando que a duração do curso é insuficiente para dar conta da complexidade teórica e da prática escolar.

Professor 2: Já sabia o que eu queria. (25 anos trabalhando na educação infantil).

Professor 4: Infelizmente o curso de Pedagogia apresenta uma grade muito inferior ao que se deveria ou seja a profissão exige mais do que o curso de pedagogia oferece, é necessário muito conhecimento teórico e prático para que o professor seja um mediador que aguace o despertar do aluno pelo conhecimento somente este curso não é suficiente. (4 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso de pedagogia em 2011, PROUNI integral)

Professor 35: Após anos de sala de aula e cursos de formação continuada, posso dizer, que quando cursei Pedagogia, a grade curricular voltada para educação infantil deixou um pouco a desejar no sentido, não dos profissionais que a ministravam que foram excelentes, mas sim no próprio tempo de curso “disciplinas”. Hoje vejo que um campo tão amplo e complexo de estudos, deveria ser feito com maior tempo e aprofundamento, o que não se conseguiria em um semestre, por exemplo. (4 anos trabalhando na educação infantil, concluiu o curso de pedagogia em 2004, presencial).

Entre outras, essas circunstâncias que os professores vêm enfrentando estão em consonância com as pesquisas e discussões que vêm sendo realizadas sobre motivação e formação de professores e atratividade da carreira docente (GATTI et al, 2011; VALLE, 2006; JESUS, 2000). Cabe lembrar que esses fatores podem contribuir para o desconforto profissional e, conseqüentemente, para o mal-estar docente.

Em linhas gerais, os dados revelam que as motivações para formação no curso de Pedagogia dos professores pesquisados estão relacionadas a motivações intrínsecas e extrínsecas. A maioria deles (39%) destacou que suas motivações estiveram relacionadas a valores intrínsecos de auto realização, como gostar de trabalhar com crianças e poder contribuir para o desenvolvimento delas. E os valores extrínsecos, pela tradição familiar ligada ao exercício da docência, experiências com professores, cumprimento de exigências burocráticas, trabalho como auxiliar da educação e o valor da mensalidade. Boa parte dos professores destacou que o curso esteve relacionado à continuidade, complementação e aperfeiçoamento ao curso de magistério.

Em relação à motivação proporcionada pelo curso para escolha da educação infantil como área de atuação profissional, 50% dos professores destacaram os componentes curriculares, professores motivados, relatos de colegas experientes e os estágios no curso de Pedagogia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo traçado nesta pesquisa foi o de compreender os motivos que levaram os professores da educação infantil, da região norte da rede municipal de Sorocaba, interior de São Paulo, a escolher o curso de Pedagogia ou Normal Superior e optar pela educação infantil como área de atuação profissional, levando em conta a complexidade que envolve a formação dos professores e atuação do profissional no contexto atual.

Durante a pesquisa, foi possível notar que a formação de professores para educação infantil em nível superior nos cursos de Pedagogia é muito recente no Brasil. Só em 2006, com a aprovação da Resolução nº 1, de 15/05/2006 pelo Conselho Nacional de Educação, se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que incluíram, no curso, esta etapa da educação.

Vale salientar que existem dois projetos contraditórios de formação de professores no Brasil. Um deles embasado nos valores econômicos de mercado de compra e venda que tem como premissa a formação pragmática distante dos valores humanísticos inerentes à educação como bem público inalienável e direito de todos, imprescindível para construção de uma sociedade mais justa e solidária. Cabe lembrar que a razão instrumental, ao submeter o homem ao sistema, anula qualquer pensamento crítico e a educação, em todos os níveis, não passa de um ajustamento ao sistema. Neste sentido, o projeto de formação adotado pelo país, seja ele qual for, incide sobre os objetivos relativos ao tipo de profissional que se pretende formar e para qual sociedade.

A manutenção da formação em nível médio, conforme preconiza a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), representa um retrocesso, uma política de desvalorização da educação e de incentivo às assimetrias entre educandos e profissionais. Expandir a titulação, sem a devida preocupação com a qualidade social da formação dos professores, não se constitui uma política eficiente para dar conta da complexidade e exigências da educação atual.

Embora devamos reconhecer que a formação inicial de boa qualidade seja condição imprescindível, sabe-se que ela, por si só, não é suficiente para dar conta da complexidade que a profissão exige e também que, de outra parte, a formação inicial não pode ser responsabilizada por todas as mazelas enfrentadas no contexto

escolar. Por tais razões, urge implantar uma política nacional de formação inicial e continuada de professores em nível superior e de pós-graduação, considerando as universidades como o local ideal para isso, pela possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Foi possível perceber o reconhecimento e a relevância que a formação dos professores de educação infantil em nível superior de qualidade social representa para a superação da dicotomia entre educação/assistência e para a conquista de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, tão discutida ultimamente nos congressos e seminários internacionais e nacionais das universidades e fóruns nacionais e regionais.

As políticas educacionais enfrentam vários desafios, entre eles o *déficit* de atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, a universalização e qualidade da formação de professores em nível superior deste nível de educação que se encontra em defasagem.

Cabe ressaltar que, durante o processo de análise dos dados, tive a preocupação de atender para o fato de que o estudo sobre as motivações dos professores pelo curso de Pedagogia é permeado por dilemas e contradições que envolvem o contexto sociocultural, econômico e político em que os professores vivem e que, por isso, deve ser levado em consideração ao se falar de motivações intrínsecas e extrínsecas.

Dos professores que participaram da pesquisa, um número significativo (27%) tinha formação de nível médio (magistério) e já trabalhava na área quando foram cursar Pedagogia. Alguns trabalhavam como auxiliares da educação, função que até os dias atuais tem como exigência o ensino médio.

Chama atenção o número significativo de professores com formação além da formação inicial na educação superior; a maioria tendo cursado pós-graduações *lacto sensu* em diferentes cursos, muito embora a maior parte destes cursos não tenha vinculação com a área de atuação dos profissionais pesquisados. O número significativo de pesquisas realizadas na área de atuação profissional da educação infantil evidencia que se faz necessário uma articulação mais explícita entre universidades e as instituições de ensino, responsáveis pela atuação profissional prática, visto ser parte de suas incumbências refletir e aperfeiçoar esta formação no intuito de oferecer educação de qualidade social para a sociedade como um todo.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que os professores pesquisados apresentaram uma série de motivações para escolher a formação no curso de Pedagogia. Entre as mais citadas, foi possível notar as motivações intrínsecas de auto realização, amor e o satisfação de trabalhar com crianças, de contribuir para a formação das crianças, de fazer a diferença na educação, de querer lecionar, de ter afinidades com crianças, segundo Maslow [1974?], o nível mais alto de motivação. Já as motivações extrínsecas são as relacionadas à tradição familiar, professores, estágios, trabalhar dentro da escola, cumprir exigências burocráticas, aperfeiçoamento.

Dos que mencionaram o curso de Pedagogia como motivação para a escolha da educação infantil como área de atuação profissional, 50% destacaram que as disciplinas que contemplaram a educação infantil, professores motivados, discussões com professores que já trabalhavam e os estágios foram os principais motivadores de suas escolhas. Uma importante contribuição para reflexões sobre o papel dos cursos de Pedagogia na motivação dos alunos. Foi possível notar que as reflexões durante o curso com professores que já atuam na educação básica, educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, mais o contato no cotidiano escolar por meio dos estágios, representam condição importante para a motivação dos alunos e, portanto, dos futuros e atuais professores.

Um dado que nos chama a atenção é o fato de um número relevante dos professores (77.8%) afirmarem, categoricamente, que estão muito satisfeitos e que, sem sombra de dúvidas, não se arrependem de terem feito a escolha pela educação infantil como área de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42), - set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2015.
- BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no império: Comércio de animais e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed. 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8536316845>> Acesso em: 10.05.2015
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. Introdução: Por que e para que uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil? In. **POR** uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI 1994.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker . **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 1997.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. Motivação: Uma viagem ao centro do conceito. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 63 - 67 nov. 2002 a jan. 2003. Disponível em: < <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/1716.pdf>> Acesso em: 20/08/2014.
- BOGDAN. Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: SENADO, 1988.
- BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Conselho Nacional de Educação Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, (2014/2024).

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil** : Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil : diretrizes gerais. Brasília : MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 11.096 - 13 de jan. 2005**. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> acesso: 15/10/2015

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf> > Acesso em: 05/07/2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf> acesso: 20/09/2015

CAMARGO, Elenita Ferreira Meira. As instituições de educação superior em Sorocaba. In: Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal..., 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.54.pdf> Acesso em 20/01/2016.

CAMPOS, Maria Malta. PATTO, Maria Helena Souza, MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 35-42. 1981. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/555.pdf> > Acesso em: 15/03/2015.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 06, p. 117-127, mar. de 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05.pdf> > Acesso em 02 ago. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. **As crianças não nascem aos sete anos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Difusão de idéias. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_as_crianças_ao_nascem_aos_sete_anos.pdf. Acesso em: 3 jul. 2015.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>> Acesso em: 07 jul. 2015.

DIDONET, Vital. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. P. 44- 52. Jun. de 2008.

Disponível em: < <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005a.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. Jan/fev/mar/abr. 2005b.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

CAMARGO, Elenita Ferreira Meira. As instituições de educação superior em Sorocaba. IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa 2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.54.pdf Acesso em: 19/02/2016.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In. NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GARCIA, Roseli Gonçalves Martins. **Educação superior do professor da primeira infância**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso 15 fev. 2015.

GATTI, Bernadete A. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. NUNES, Marina M. R. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A atratividade da carreira docente no Brasil. (org.) **Estudos & pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Victo Civita. 2010. Disponível em:< <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2014.

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

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100 p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/5860/showToc>> Acesso em: 24 fev. 2015.

GIANOLLA, Renato.; BERSI, Celso.; BATTAGLINI, Roberto A. Plano Diretor de Transporte Urbano e Mobilidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014. Disponível em: < https://www.urbes.com.br/uploads2/PDTUM_CAMARA_SITE.pdf> acesso em: 20 mar. 2014.

GOERGEN, Pedro. Democracia e educação: considerações a respeito da Conferência Nacional de Educação – 2010. In. Conferência Municipal de Educação, 3, 2010, Rio Claro SP. Abertura da 3º Conferência Municipal de Educação Rio Claro: Centro Cultural “Roberto Palmari” 2009. P. 2-14 Disponível em: < <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000013/textoprofgoergen.pdf> > Acesso em: 10 mar. 2015.

INEP, **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 39 p. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso: 05 mai.2015

IBGE, **Estimativas da população de Sorocaba**. Diário Oficial da União, São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355220&search=sao-paulo|sorocaba|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 19 mar. 2015

IBGE, **Estimativas populacionais dos municípios**. Sala de Imprensa, 2015. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2972>. Acesso em: 30 ago. 2015.

JESUS, Saul Neves. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000

JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 20 n. 68, p. 61-79, 1999. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a04v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf). Acesso em: 06 set. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** - 13. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

KISHIMOTO, T.M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Kuhlmann Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27501402.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

KRAMER, Sonia. e LEITE, M. I. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Belmira de Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 65-68, 2003. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%20Continuada/Artigos%20Diversos/PROFESSORES,%20DESENCANTO%20COM%20A%20PROFISS%20E%20ABANDONO%20DO%20MAGIST%20RIO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LÉVY-LEBOYER, C. **A crise das motivações**. São Paulo: Editora Atlas, 1994

MASLOW, Abraham Harold. **Introdução à psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [1974?]. Disponível em: <https://psicologiaespirita.files.wordpress.com/2016/04/abraham-h-maslow-introduc3a7c3a30-c3a0-psicologia-do-ser.pdf>. Acesso: 20 mar.2016.

MOREIRA, Herivelto. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. Série-Estudos – **Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 19, p. 209-232, 2005. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/458/347>> Acesso em: 20 fev.2015

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de pesquisa**: Iniciação. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

- NOGUEIRA, Eliete Jussara. MARTINEZ, Sandra Lembo Fernandes. **A educação infantil na cidade de Sorocaba**: Um resgate histórico no período de 1950 a 1990. 2006? Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf> Acesso em 20 abr. 2015.
- NUTTIN, Joseph. **A estrutura da personalidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1969.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, 2011. 102 p. Disponível: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2015.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. (org.) **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 64-68. Disponível em: < <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso: 12 set. 2014.
- OLIVEIRA, Suad Aparecida Ribeiro de. **O primeiro parque infantil de Sorocaba**: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação, 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, SP. 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso de creche. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462>> acesso em: 15 jun.2015.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> acesso em: 20 ago. 2015
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-41.
- SANDANO, W. A criação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba. Série- Estudos – Periódico do Mestrado em Educação de **UCDB**. Campo grande – MS, n. 28, p. 75 – 87, 2009. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/downloads/9011-edicao-28-jul-dez-2009.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2015
- SANTOS, Bettina Steren Dos; STOBÄUS Claus D.; MOSQUERA, Juan José M. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**, Porto Alegre, n. especial, p. 297-306, out. 2007. Disponível em: <

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3565/2783>>
Acesso em: 10 set. 2015.

SANTOS, Bettina S. dos; ANTUNES, Denise, D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007. Disponível em: <
http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8579/2/Vida_Adulta_processos_motivacionais_e_diversidade.pdf> Acesso em: 31 jan. 2016.

SANTOS, Bettina Steren dos, ANTUNES, Denise Dalpiaz, BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.
Disponível em: <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104%20%20>> Acesso em: 15 set. 2015.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. **Dispõe sobre o Programa Escola da Família**. Palácio dos Bandeirantes. 2004. Disponível em: <
<http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/wp-content/uploads/2013/08/Decreto-nº-48.781-Programa-Escola-da-Família.pdf>>
acesso em: 12 mar. 2016.

SÃO PAULO. (Estado) Decreto Nº 51.627, DE 01 DE Março de 2007. **Institui o programa Bolsa Formação- Escola Pública e Universidade**. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51627-01.03.2007.html>> Acesso em: 15 jul. 2016

SINDICATO dos servidores públicos municipais de Sorocaba. **SSPMS**. Equiparação do PEB I. Sorocaba. SP. 2011. Disponível em: <
<http://www.sspms.com.br/noticia/equiparao-do-peb-i>> acesso em: 25 mar. 2016.

SOROCABA (SP). Secretaria de educação municipal de Sorocaba. **Atendimento creche exclusivo**: Sorocaba, 2015.

SOROCABA (SP). **Lei municipal nº 4599 de 06 de setembro de 1994**. Dispõe sobre o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba. Câmara municipal de Sorocaba. SP, 1994.

SOROCABA (SP). **Lei municipal nº 11.133, DE 25 DE JUNHO DE 2015**. Aprova o plano municipal de educação - PME do município de Sorocaba. A Câmara Municipal de Sorocaba. SP, 2015. Disponível em: <
<https://leismunicipais.com.br/a2/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp>> Acesso em: 15 mar. 2016.

SOROCABA (SP). **Plano municipal pela primeira infância** (versão preliminar) Sorocaba. SP 2015. Disponível em: <
<http://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia/wp-content/uploads/sites/51/2015/07/PLANO-MUNICIPAL-PELA-PRIMEIRA-INFANCIA-VERSAO-PRELIMINAR-NAO-OFICIAL.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

VALLE. Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>. Acesso: 20 out. 2014.

VEIGA. Ilma, Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. **Histórico**.

Disponível em: < http://www.uniso.br/uniso/doc/historico_uniso.pdf> Acesso em: 15 jul. 2016

APÊNDICE A – Questionário

Caro(a) professor(a)

Venho solicitar sua colaboração respondendo este questionário que faz parte da pesquisa “Formação do Pedagogo: Motivação para a Educação Infantil” que realizo na Universidade de Sorocaba - UNISO, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Goergen e coorientação da Prof.^a Dra. Roseli Gonçalves Martins Garcia.

Orientações: Caso seja necessário pode utilizar outras folhas para responder as questões identificando a questão que se refere. Quando terminar, por gentileza, guarde as folhas do questionário respondido no envelope maior sem identificação, junte com o envelope contendo a carta de consentimento, identificada e assinada por você, lacre-os separadamente com a fita autocolante dupla face fornecida e envie pelo malote da sua escola.

Antecipadamente agradeço sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

1- DADOS PESSOAIS:

- a) Idade:..... b) Estado civil: c) Gênero: () Masc. () Fem.
 d) Identificação de cor ou raça: () Branco () Pardo () preto () Amarelo () Indígena

2 - ESCOLARIDADE:

- a) Educação superior: () Sim () Não
 Qual(is).....

.....

.....

Em qual instituição cursou pedagogia (ou normal superior):

.....

.....

() Pública () Privada

() presencial () semipresencial () à distância

Ano da matrícula:..... Ano da conclusão:.....

Você foi beneficiado pelos programas:

() PROUNI = () Integral () Parcial

() Cotas raciais

() FIES

() outro. Qual?

() Nenhum

Cite o título ou tema do TCC, se fez Trabalho de Conclusão de Curso em pedagogia:

.....

b) Pós-graduação *lato sensu*: () Sim () Não Qual(is)?

.....

Tema(s) da(s) pesquisa(s):

.....

c) Pós-graduação *stricto sensu*: () Sim () Não

() Mestrado. Tema da pesquisa:

.....

() Doutorado. Tema da pesquisa:

.....

3- IDENTIDADE PROFISSIONAL:

a) Tempo de trabalho: como docente (no total):

() Na rede Pública..... () Na Rede Privada.....

b) Sua jornada de trabalho é: () dupla. () tripla. () Outras. Qual(is)?
 Por quê?

.....

c) Você pretende trabalhar em outros cargos na educação que são fora da sala de aula. Gestão e orientação pedagógica. () Sim () Não. Por quê?

.....

.....

.....

.....

d) Tempo na Educação Infantil (em anos):

e) Educação Infantil, em qual faixa etária mais atuou:

() 0 e 1 anos () 2 e 3 anos () 4 e 5 anos

4- MOTIVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Quais motivos levaram você escolher o curso de pedagogia (ou normal superior):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) A formação no curso de pedagogia (ou normal superior) o motivou na escolha pela educação infantil: () Sim. () Não. Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c) Quais motivos levaram você escolher a educação infantil para atuação profissional?

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

d) Qual a importância da educação infantil para você?

.....
.....
.....
.....
.....

e) A educação infantil responde as suas aspirações profissionais?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Caro(a) professor(a) o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Motivação e formação de professores da educação infantil em Sorocaba”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Clenilda Torres Nunes

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Orientador: Prof^o Dr. Pedro L. Goergen

ENDEREÇO: Rod. Raposo Tavares, km, 92.5 Sorocaba-SP

TELEFONE: (0xx15) 2101 7000

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Coorientadora Prof^a Dra. Roseli G. R. M. Garcia

OBJETIVOS: (i) compreender quais motivações levaram os professores de creche III, da rede municipal de educação da região norte de Sorocaba, escolherem a formação em Pedagogia, uma vez que há uma diversidade de cursos na educação superior; (ii) analisar e compreender os desafios enfrentados para realizar a formação de professores da educação infantil no Brasil e, (iii) entender os motivos que levam a pouca atratividade da profissão docente.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Para realização desta pesquisa foram selecionadas as escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sorocaba localizadas na Região Norte que atendem a faixa etária (3 anos de idade) nos agrupamentos creche III. Foi Autorizada pela Secretaria de Educação (SEDU) a entrega e retirada dos questionários e a carta de consentimento livre e esclarecido aos professores destas Unidades Escolares. A pesquisa será de ordem qualitativa e quantitativa e utilizará como instrumento de coleta de dados os questionários. As informações serão analisadas de forma indutiva de acordo com os dados obtidos. E terão como premissa analisar e discutir as questões mais relevantes para o entendimento da temática.

RISCOS E DESCONFORTOS: As respostas são de cunho pessoal e não haverá qualquer análise que exponham participantes ou escolas, as análises serão realizadas de forma genérica visando atender especificamente aos objetivos propostos. Embora, toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, ao elaborar o questionário tomamos todos os cuidados necessários para evitar quaisquer constrangimentos.

BENEFÍCIOS: Os benefícios são de ordens sociais, estão diretamente ligados a atratividade e valorização inicial e continuada da formação dos professores e contribuir para ampliar as reflexões e lutas atuais de valorização da educação infantil, bem como, para o fomento de políticas públicas voltadas para atratividade da carreira docente, valorização do magistério, formação superior de professores e para o fortalecimento da identidade profissional.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Os custos serão de responsabilidade apenas da pesquisadora responsável Clenilda Torres Nunes no total em Reais (R\$): 250,00

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Não haverá qualquer análise que exponham participantes ou escolas, as análises serão realizadas de forma genérica visando atender especificamente aos objetivos propostos.

Clenilda Torres Nunes

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado: “Motivação e formação de professores da educação infantil em Sorocaba” , que tem como pesquisadora responsável Clenilda Torres Nunes e equipe de pesquisa o orientador do Profº Dr. Pedro Goergen e a Coorientadora a Profª Dra. . Roseli G. R. M. Garcia e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, 16 de junho de 2015

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

(Nome por extenso)

(Assinatura)