

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

**Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DA PRIMEIRA  
INFÂNCIA**

**Sorocaba/SP**

**2014**

**Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DA PRIMEIRA  
INFÂNCIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen

**Sorocaba/SP**

**2014**

### Ficha Catalográfica

G211e Garcia, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins  
Educação superior do professor da primeira infância / Roseli  
Gonçalves Ribeiro Martins Garcia. -- Sorocaba, SP, 2014.  
277 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,  
Sorocaba, SP, 2014.

1. Professores de educação pré-escolar - Formação. 2.  
Educação de crianças - Professores - Formação. I. Goergen, Pedro,  
orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DA PRIMEIRA  
INFÂNCIA**

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

Aprovado em: 02/12/2014.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Pedro Goergen  
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza  
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Giane Aparecida Sales da Silva Mota  
Secretaria da Educação de Sorocaba (PMS)

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira  
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Waldemar Marques  
Universidade de Sorocaba

*Dedico este trabalho aos amores da  
minha vida, meu querido marido Cláudio,  
Pâmela e Lucas, nossos filhos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à sede de vida sempre presente.

Agradeço ao meu querido marido, pelo seu amor, incentivo, força e companheirismo em todas as horas.

Agradeço aos meus filhos, Pâmela e Lucas, em seus juvenis voos alçados, pelo aconchego de seus pousos em nossa casa.

Agradeço aos meus pais Zito e Valdina, sempre presentes e me apoiando.

Agradeço ao Professor Pedro Goergen, meu orientador, por sua atenção e generosidade. O interlocutor com quem tanto aprendi no percurso da pesquisa.

Agradeço aos professores da primeira infância que gentilmente participaram desta pesquisa permitindo a aproximação do encontro - abrigo do diálogo e reflexão propostos. E agradeço aos gestores de cada unidade escolar pela acolhida e contribuição com a operacionalização do trabalho de campo.

Agradeço aos colegas, amigos que não cito nomes para não correr o risco de ser injusta, pois cada um teve seu papel nessa jornada: do frescor da reflexão ao apoio nas angústias, sempre pude contar com o carinho, a consideração, o respeito, o profissionalismo, de quem esteve ao meu lado.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba pela formação, ensinamentos, sugestões, discussões.

Agradeço a banca examinadora pelas reflexões, críticas e sugestões, contribuindo para a finalização deste trabalho.

Vê como um fogo brando funde um ferro duro  
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê  
Que há sol nascente avermelhando o céu escuro  
Chamando os homens pro seu tempo de viver

E que as crianças cantem livres sobre os muros  
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor  
E que o passado abra os presentes pro futuro  
Que não dormiu e preparou o amanhecer...

(Taiguara)

## RESUMO

O objeto do presente trabalho é a educação superior dos professores da primeira infância. Diante do caráter geral e diversificado da formação docente em instituições de educação superior, a educação infantil parece carecer de sólidas bases para garantir suas especificidades. Ademais, a racionalidade instrumental, prevalente na pela educação superior tende a inibir a reflexão crítica, conferindo um tom pragmático e domesticado à educação desde a primeira infância. O objetivo da pesquisa é refletir sobre a relevância ou não da educação superior para a formação dos professores deste nível de ensino e se, realmente, a educação superior alcança melhorar a educação infantil no sentido de garantir as suas especificidades. A pergunta que se coloca é se a formação em nível superior dos docentes da educação infantil teria um sentido qualitativo ou serviria, antes, para melhorar o reconhecimento social do docente. Em torno desta questão há opiniões divergentes a respeito da relevância ou não da educação superior para os professores da primeira infância. Partindo de análises teóricas respaldadas em diferentes autores da área, a pesquisa de campo em 14 escolas que atendem crianças com idades entre zero a cinco anos, na cidade de Sorocaba, buscou detectar as percepções dos professores que atuam nestas escolas a respeito dessa problemática. Nesta investigação qualitativa, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas. As categorias de análise foram sendo construídas conforme o agrupamento dos dados recolhidos, Nesta medida também foram eleitas as questões mais relevantes para a investigação, compondo-se, então, a análise a partir da perspectiva dos professores. Resumidamente as categorias de análise ficaram nucleadas nos seguintes temas: referências ao curso de magistério para analisar o curso de pedagogia; o espaço de reflexão sobre a prática no curso de pedagogia; a relevância da educação superior para a educação infantil; cuidar, educar, brincar na educação infantil; satisfação e reconhecimento do professor da primeira infância. A pesquisa contribui para o aprimoramento crítico da discussão a respeito da relação entre teoria e prática nos cursos de pedagogia, tendo em vista a educação infantil.

Palavras-chave: Educação superior. Educação infantil. Primeira infância. Reconhecimento. Pedagogia.

## ABSTRACT

The object of the current study is the higher education of early childhood teachers. Given the general and diversified character of the teacher education in higher education institutions, early childhood seems to lack solid foundations to ensure its specificities. Furthermore, instrumental rationality, prevalent in higher education tends to inhibit critical reflection, providing a pragmatic and domesticated tone to education since early childhood. This research aims to reflect about the relevance or not of higher education for the education of teacher of this level of education and, indeed, higher education reaches improvement in children's education to ensure their specificities. The question that arises is if the higher education of early childhood teachers would have a qualitative sense or would rather improve to improve the social recognition of teachers. Around this question, there are different views about the relevance or not of higher education for early childhood teachers. Starting from theoretical analysis supported by different authors, the field research in 14 schools which serves children aged between zero and five years, in the city of Sorocaba, sought to detect the teacher's perceptions that works in these schools regarding this issue. In this qualitative research were used as research tools questionnaires and interviews. The categories of analysis were built according the grouping of collected data, also were elected the most relevant questions for the investigation, being composed, then, the analysis from the teacher's perspective. Briefly, the analysis categories were nucleated in the following themes: references to the teaching course in order to analyze the pedagogy course; reflection space about the practice in pedagogy course; the relevance of higher education to early childhood education; to care for, to educate, to play in early childhood education; satisfaction and recognition of early childhood teacher. The research contributes to the critical improvement of the discussion about the relationship between theory and practice in pedagogy courses, with a view in early childhood education.

Keywords: Higher education. Early childhood education. Early childhood. Recognition. Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Relação das instituições de nível superior com cursos para formar profissionais de pré-escola .....   | 63 |
| Tabela 1 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 – número de estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos) .....                        | 90 |
| Tabela 2 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 – número de estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos) .....                    | 90 |
| Tabela 3 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 – número de estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior da área pedagógica, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos) .....     | 91 |
| Tabela 4 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 – número de estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior da área pedagógica, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos) ..... | 91 |
| Tabela 5 – Salário mediano dos profissionais do magistério da educação básica, por grau de formação/nível superior de escolaridade com licenciatura e nível de atuação – 2003 .....  | 93 |
| Tabela 6 – Salário mediano dos profissionais do magistério da educação básica, por grau de formação/nível de escolaridade médio com magistério e nível de atuação – 2003 .....   | 93 |
| Gráfico 1 – Distribuição do número de profissionais do magistério da educação básica por grau de formação – Brasil – 2003 .....  | 94 |
| Gráfico 2 – Professores das etapas da educação básica segundo o sexo – Brasil – 2007 .....   | 95 |
| Gráfico 3 – Escolaridade e formação dos professores da educação básica segundo a etapa de ensino – Brasil – 2007 .....   | 97 |
| Gráfico 4 – Porcentual de docentes em creche por grau de formação – Brasil 2007 .....  | 98 |
| Gráfico 5 – Porcentual de docentes em pré-escola por grau de formação – Brasil 2007 .....  | 98 |
| Gráfico 6 – Porcentual de docentes em ensino fundamental séries iniciais por grau de formação – Brasil 2007 .....  | 99 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 7 – Porcentual de docentes em ensino fundamental séres finais por grau de formação – Brasil 2007 .....                           | 100 |
| Gráfico 8 – Porcentual de docentes em ensino médio por grau de formação – Brasil 2007 .....  | 101 |
| Tabela 7 – Número de matrículas na educação infantil – Brasil 2002 – 2010 .....  | 103 |
| Tabela 8 – Crescimento do número de matrículas na educação infantil – Brasil 2002 – 2010 .....   | 103 |
| Gráfico 9 – Variação do número de matrículas de educação infantil – Brasil – 2007 – 2010 .....   | 104 |
| Gráfico 10 – Matrículas de creche por dependência administrativa – Brasil – 2010 .....   | 104 |
| Gráfico 11 – Matrículas de pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 2010 .....   | 105 |
| Gráfico 12 – Percentual de Docentes na Educação Infantil por grau de formação – Brasil – 2011 .....                                      | 107 |
| Gráfico 13 – Percentual de Docentes nos Anos Inicias do Ensino Fundamental por Grau de Formação – 2011 .....                             | 107 |
| Gráfico 14 – Percentual de Docentes nos anos Finais do Ensino Fundamental por Grau de Formação – 2011 .....                              | 108 |
| Gráfico 15 – Percentual de Docentes no Ensino Médio por Grau de Formação – 2011 .....  | 108 |
| Tabela 9 – Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Cursos Superiores de Graduação – Brasil – 2010 .....                 | 109 |
| Tabela 10 – Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino Regular – Brasil – 2007-2012 .....      | 110 |
| Tabela 11 – Número de Matrículas na Educação Infantil e população Residente de 0 a 3 e de 4 e 5 anos de Idade – Brasil – 2007-2012 ..... | 110 |
| Gráfico 16 – Educação Infantil – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012 .....                                       | 111 |
| Gráfico 17 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – 2012 .....                               | 112 |
| Gráfico 18 – Ensino Fundamental – Anos Finais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – 2012 .....                                 | 112 |
| Gráfico 19 – Percentual de Docentes no Ensino Médio por Grau de Formação – 2011 .....  | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 12 – Número de professores da educação básica matriculados em cursos superiores de graduação – Brasil – 2011 ..... | 114 |
| Quadro 2 – Faixas etárias de cada etapa da educação infantil .....  | 124 |
| Gráfico 20 – Retorno dos “Questionários” enviados .....   | 127 |
| Gráfico 21 – Retorno ao convite para entrevistas .....  | 127 |
| Gráfico 22 – Idade dos professores .....  | 128 |
| Gráfico 23 – Idade dos professores distribuídos por turma onde trabalham .....  | 129 |
| Gráfico 24 – Idade dos professores que trabalham no berçário .....  | 129 |
| Gráfico 25 – Idade dos professores que trabalham no creche I .....  | 130 |
| Gráfico 26 – Idade dos professores que trabalham no creche II .....   | 130 |
| Gráfico 27 – Idade dos professores que trabalham no creche III .....  | 131 |
| Gráfico 28 – Idade dos professores que trabalham no pré I .....   | 131 |
| Gráfico 29 – Idade dos professores que trabalham no pré II .....  | 132 |
| Gráfico 30 – Distribuição dos 8 professores com idade entre 20 e 29 anos por turma em que trabalha .....                  | 132 |
| Gráfico 31 – Distribuição dos 45 professores com idade entre 30 e 39 anos por turma em que trabalha .....                 | 133 |
| Gráfico 32 – Distribuição dos 45 Professores com idade entre 40 e 49 anos por turma em que trabalha .....                 | 133 |
| Gráfico 33 – Distribuição dos 11 professores com idade entre 50 e 59 anos por turma em que trabalha .....                 | 134 |
| Gráfico 34 – Estado civil dos professores .....   | 134 |
| Gráfico 35 – Gênero dos professores .....   | 135 |
| Gráfico 36 – Escolaridade detalhada dos Professores .....   | 136 |
| Gráfico 37 – Outra graduação citada além de pedagogia ou normal superior .....  | 137 |
| Gráfico 38 – Pós-graduação <i>lato sensu</i> .....  | 137 |
| Gráfico 39 – Outra escolaridade citada .....  | 138 |
| Gráfico 40 – Escolaridade dos Professores .....   | 139 |
| Gráfico 41 – Turma da educação infantil na qual trabalham os professores em   |     |

|   |     |
|---|-----|
| 2014 .....  | 139 |
| Gráfico 42 – Etapa da educação infantil na qual trabalham os professores em 2014 .....  | 140 |
| Gráfico 43 – Distribuição da escolaridade dos professores por turma em que trabalha .....   | 141 |
| Gráfico 44 – Quantos professores e quais trabalhos em outra atividade que não a escola .....  | 141 |
| Gráfico 45 – Tempo de trabalho dos professores como docente no total .....  | 142 |
| Gráfico 46 – Tempo de trabalho dos professores na educação infantil .....   | 143 |
| Gráfico 47 – Tempo de trabalho docente na educação infantil pelos grupos etários das crianças .....   | 144 |
| Gráfico 48 – Grupos etários das crianças distribuídos por tempo de trabalho docente na educação infantil .....  | 145 |
| Gráfico 49 – Comparação entre o tempo de trabalho, como docente em geral e na educação infantil .....   | 146 |
| Gráfico 50 – Corte em 2006 do ano de matrícula na educação superior .....   | 146 |
| Gráfico 51 – Instituição onde cursou a graduação por categoria administrativa ....  | 147 |
| Gráfico 52 – Temas de TCC citados entre matriculados antes de 2006 que citaram TCC .....  | 148 |
| Gráfico 53 – Temas de TCC citados entre matriculados após de 2006 que citaram TCC .....   | 148 |
| Gráfico 54 – Duração do curso superior .....  | 149 |
| Gráfico 55 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores matriculados antes de 2006 no curso superior .....      | 150 |
| Gráfico 56 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores matriculados após 2006 no curso superior .....          | 151 |
| Gráfico 57 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores que não citaram ano de matrícula no curso superior..... | 151 |
| Quadro 3 – Distribuição das citações sobre o curso de magistério pelo corte do ano de 2006 de matrícula no curso superior .....                                 | 156 |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>2</b> | <b>PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: ORIGEM DO SEU PAPEL .....</b>  | <b>29</b>  |
| 2.1      | A formação do professor da primeira infância .....  | 36         |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEBATE ATUAL.....</b>   | <b>42</b>  |
| <b>4</b> | <b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO PONTO DE VISTA HISTÓRICO.....</b>  | <b>62</b>  |
| 4.1      | Formação nos cursos de pedagogia.....   | 74         |
| <b>5</b> | <b>PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA COM FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>  | <b>86</b>  |
| 5.1      | Perspectivas e dilemas atuais da educação superior do professor da primeira infância no Brasil .....  | 114        |
| <b>6</b> | <b>EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CIDADE DE SOROCABA – SP.....</b>  | <b>118</b> |
| 6.1      | Pesquisa piloto.....  | 119        |
| 6.2      | Abordagem do campo por meio dos questionários e entrevistas.....  | 120        |
| 6.2.1    | Retorno dos questionários.....  | 126        |
| 6.3      | Perfil dos professores pesquisados.....   | 128        |
| 6.4      | O que pensam os professores sobre a educação superior do professor da primeira infância.....  | 152        |
| 6.4.1    | Referências ao curso de magistério; expectativas e críticas ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil.....       | 155        |
| 6.4.2    | Espaço de reflexão sobre a prática da educação infantil no curso de pedagogia.....  | 183        |
| 6.4.3    | A relevância da educação superior para a educação infantil .....  | 196        |
| 6.4.4    | Cuidar, educar, brincar na educação infantil: diferenças e semelhanças entre o professor da primeira infância e outros educadores infantis..... | 209        |
| 6.4.5    | Satisfação e reconhecimento do professor da primeira infância.....  | 227        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>6</b> | <b>CONCLUSÕES.....</b>   | <b>247</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>255</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Modelo do questionário.....</b>                                    | <b>263</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Modelo do roteiro para a entrevista semiestruturada... </b>        | <b>266</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Modelo do Questionário piloto.....</b>                             | <b>268</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>      | <b>271</b> |
|          | <b>APÊNDICE E – Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>      | <b>273</b> |
|          | <b>APÊNDICE F – Tabela de distribuição e retorno dos questionários e CCLE.....</b> | <b>275</b> |
|          | <b>APÊNDICE G – Quadro do perfil dos professore entrevistados.....</b>             | <b>276</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

Nas aproximações aos estudos sobre o curso de pedagogia no Brasil, Carmem Silva (2006) afirma “Minha história como estudante, docente e pesquisadora no ensino superior está envolvida com a história do curso de pedagogia no Brasil” (p. xiii). Assim como Silva, o caminho que percorri nesta pesquisa levou-me, de alguma forma, a refletir sobre a minha própria formação como educadora que, dentro de um contexto histórico, pôde ser referida por um olhar agora amadurecido pelos desafios, pelas escolhas possíveis, pelas lutas travadas. Não que a própria formação seja modelo, mas um ponto de partida para a reflexão e a tomada de consciência sobre o estar no mundo, e conseqüentemente sobre os condicionamentos, decisões, ações, etc. E a partir daí, então, nascerem novas indagações.

O curso de pedagogia que iniciei em 1988, representou uma opção pela educação ainda ligada ao entusiasmo juvenil. Na época, acreditava que havia duas formas de mudar o mundo, ou pela luta política ou pela educação. Iniciava-se, então, um movimento educacional em Sorocaba, em prol de uma melhoria tanto qualitativa quanto quantitativa na área de educação infantil.

Nesse contexto, promoveu-se um recrutamento de profissionais, todos professores, para trabalhar nas creches. A esses profissionais foram oferecidos pela prefeitura cursos de curta duração, visando a reflexão sobre a educação infantil e o atendimento de qualidade em creches – era o Projeto Creche & Vida. Enveredei-me por este caminho e, ao longo das seguintes duas décadas, delineou-se o atual perfil das creches na cidade de Sorocaba. Sem entrar em detalhes, destaco minha preocupação em buscar um trabalho de qualidade a partir de intervenções pedagógicas junto à diversificada equipe escolar integrada por professores, regentes maternas, agentes de recreação, agentes infantis, estagiários, auxiliares de educação. Essa diversidade de cargos e funções, e principalmente formação exigida são reflexo da política econômica dirigida à educação infantil estranha à prática educativa.

De 2002 a 2004, eu trabalhava em dois lugares distintos: na creche, um ambiente institucional coletivo e numa clínica de psicopedagogia com o foco no

plano individual. Meu investimento pessoal nesta segunda área era intenso e, inversamente proporcional, minha desilusão com a falta de expectativa no trabalho de educação em creches, visivelmente decadentes.

O mestrado revelou-se como uma oportunidade para ampliar minhas reflexões em vários sentidos. Como aluna especial, foquei meus estudos em psicologia, alfabetização e letramento, imaginando que trariam contribuições para a área clínica de psicopedagogia com a qual eu estava bastante envolvida. Porém, meu percurso formativo seguiu em outra direção. Redescobri-me Educadora, assim, com “E” maiúsculo, algo que, no contexto da decadência da creche, havia adormecido em mim. O mestrado foi muito importante para minha formação, refletindo-se de forma positiva em minha atuação como diretora de escola, contribuindo para uma renovada atuação e militância pela educação infantil.

Noto que a fragilidade do campo da educação infantil, especialmente da creche, decorre, tanto da pouca importância da infância na sociedade adultocêntrica, bem como de sua concepção como mal necessário no contexto do mundo marcado pelo valor econômico. Essa fragilidade da educação infantil é ampliada pelo enfoque mercadológico, usado como critério de acesso, ou seja, fator excludente para grande parte da população pobre. A luta pelo reconhecimento dos professores da primeira infância envolve a luta pela importância da infância, especialmente da primeira infância, na constituição humana e da sociedade.

É preocupante, a partir dessa problemática, a falta de formação em educação – de resto, contrária às disposições da LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 – de parte dos profissionais da educação que atuam na educação infantil. A mesma preocupação ocorre com a formação superior não muito esclarecida quanto às especificidades da educação infantil de professores que atuam nesta primeira etapa da educação básica.

Esse contexto levou-me a questionar como, numa sociedade supostamente democrática, a educação pode ser emancipadora se, desde a formação teórica superior até a prática escolar, o modelo formativo é perpassado por valores mercadológicos.

Ao ler a entrevista que Axel Honneth, em visita ao Brasil, concedeu à Folha de S. Paulo em 27/09/2009, conheci pela primeira vez a expressão “luta por reconhecimento” cunhada por esse filósofo alemão. O autor refere-se à luta por reconhecimento da alteridade no contexto da sociedade complexa no mundo contemporâneo. Para construir uma sociedade democrática e coesa é preciso reconhecer o outro, o diferente.

Esse primeiro contato com a teoria de Honneth, ampliado com leituras posteriores, fez-me imaginar que esta poderia ser, de certa maneira, uma bandeira do professor da primeira infância: “Luta por reconhecimento”. De fato, o professor da primeira infância pode ser considerado “o outro” entre os profissionais da educação. Por trabalhar com crianças numa fase, por assim dizer, pré-epistêmica, ou seja, ainda não afeita ao conhecimento sistematizado, a imagem do professor da educação infantil pode se ligar mais aos cuidados biológicos maternos que à tarefa da educação intelectual do professor classicamente reconhecido.

Partindo do fato de que o professor da educação infantil é, efetivamente, considerado o “outro” entre os profissionais da educação, pareceu-me justificado investir nessa ideia de “luta por reconhecimento” como pressuposto para uma pesquisa sobre o professor da primeira infância. O tema, evidentemente, seria abrangente demais. Como a minha preocupação se concentra sobre a especificidade da educação infantil e essa se relaciona com as características dessa fase da vida, resolvi focar minha investigação sobre a formação acadêmica e reconhecimento social do professor da educação infantil. Justifica-se essa decisão pelo fato de que, muitas vezes, a natureza da educação infantil leva a imaginar que os profissionais dessa área não necessitam formação acadêmica superior, como se exige para os níveis posteriores da docência, porque, afinal, ainda se restringe aos aspectos lúdicos. Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a formação superior é recomendada, mas ainda é aceita pela LDB/1996 a formação em nível médio.

Desde logo, é preciso esclarecer que meu propósito não é o de defender o reconhecimento do professor da primeira infância por uma questão de isonomia funcional, protocolar, burocrática com relação aos seus colegas de níveis posteriores. Trata-se, primeiro, de defender o ‘reconhecimento’ da importância da

educação infantil como uma fase fundamental para as etapas seguintes, e também, pela importância da infância enquanto um momento da vida com sentido em si mesmo e, finalmente, porque para o exercício dessa tarefa se exige uma formação qualificada como em outro nível educacional

Trata-se, então, de argumentar a favor do reconhecimento da educação infantil e, em decorrência disso, do reconhecimento do professor da primeira infância. O reconhecimento “inter pares” e o reconhecimento social se encontram intrinsecamente ligados a essa questão e é por ela que tal luta se justifica.

Da complexa teoria do reconhecimento desenvolvida por Honneth na sua obra “Luta por reconhecimento”, publicada no Brasil em 2003 (HONNETH, 2003), desejo apenas recolher a ideia central de “reconhecimento” usando-a no duplo sentido: primeiro o do reconhecimento da infância como uma fase fundamental do desenvolvimento e da formação humana; e, depois, o do reconhecimento do professor da primeira infância, pelos demais profissionais da educação e pela sociedade em geral, em função da relevância de seu trabalho.

Reconhecimento, conforme explica Honneth (2003), tem como uma de suas faces o ‘prestígio’ ou ‘reputação’ ou ainda, numa só palavra, a ‘estima’ social. Conforme o autor, nas

sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. (HONNETH, 2003, p. 207).

Particularmente os professores de educação infantil se ressentem desta falta de prestígio social. Essa luta se constata também entre os grupos que atuam no campo da educação de todos os níveis. Um dos autores que assinala esta questão do desprestígio social dos docentes em geral é António Nóvoa (1998, p. 38):

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades dos professores.

Nestes termos, conforme sublinha Honneth (2003, p. 207-208),

quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros.

O aumento da reputação ou estima social da relação que as atividades dos sujeitos em apreço tem relação com a realização dos objetivos sociais considerados valiosos em determinada área de atividades. Ora, como se sabe, essa valorização depende de inúmeros fatores culturais, ideológicos, históricos etc. Por sua vez, relacionados com o poder de influência de grupos e setores sociais junto à opinião pública. No caso da educação infantil, parece que os duzentos e cinquenta anos que nos separam do chamado “descobrimento da infância” por Jean-Jacques Rousseau ainda não foram suficientes para reconhecermos o verdadeiro significado e a importância da infância para a formação do ser humano.

Na sociedade contemporânea predomina a ideologia economicista que valoriza tudo o que se relaciona com dinheiro, produção, lucro, consumo. Segundo essa lógica, aquelas faixas etárias que não se ajustam a esses princípios são secundarizadas. Este é o caso da infância que, embora interessante do ponto de vista do consumo, não o é do ponto de vista da produção e pode, inclusive, ser um estorvo. Fúlvia Rosemberg usa a metáfora de Sísifo sobre as políticas nacionais de educação infantil nas últimas décadas para “descrever e refletir sobre as forças progressistas que empurram a política de educação infantil para o topo – isto é, um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias que fazem-na despencar morro abaixo” (2003, p.177)

Em certos momentos, a educação infantil recebe maior atenção mais do ponto de vista da produção, por exemplo quando a economia está em expansão e, futuramente, se necessita de mais trabalhadores, ou de trabalhadores mais bem formados. Nesses mesmos termos, o inverso também pode ocorrer. Essa talvez seja uma das possíveis explicações do vai e vem da valorização da educação infantil. Vê-se, desta forma, que a valorização da educação infantil se localiza no mundo adulto, da economia, por exemplo, e não no da infância em si. Assim sendo, desde o viés do imediatismo produtivista, tanto as crianças (que ainda não produzem) quanto os mais velhos (que já não produzem) são reconhecidos, primordialmente, como consumidores.

Também os professores da primeira infância, ou seja, aqueles que se ocupam com pessoas ainda não interessantes para o sistema produtivo, recebem pouco reconhecimento. O encantamento de uma luz utópica imaginada pela brecha dessa luta levou-me a hipótese de que a luta por reconhecimento pode ser a forma de a educação se dar de maneira emancipadora. Honneth (2003, p. 210) expressa isso nos seguintes termos:

Por isso, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto das relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum.

Ora, a práxis comum está hoje fortemente perpassada pelo econômico, o que torna os economicamente improdutivos pouco relevantes. As crianças não possuem *status* de parceiro de interação em termos das relações econômicas e, por isso, não merecem reconhecimento enquanto não alcançarem tal *status*. Não obstante, atualmente, encontra-se em curso um processo de reinstitucionalização econômica que reconhece a importância, tanto das crianças quanto de idosos, como consumidores. E o que nos lembra Sarmiento (2004, p. 15), ao afirmar que

também entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças "contam" na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural de produção.

O ponto de vista a ser defendido na presente tese é o da valorização da infância como fase essencial da constituição do humano enquanto tal. Na aproximação com a pesquisa bibliográfica sobre reconhecimento social e luta por reconhecimento, pensando sobre qual o papel da educação superior no reconhecimento social do professor da primeira infância, renasce a questão se a educação superior pode ser apenas uma ilusão. Conforme Honneth (2009, p.10):

Também a história nos mostrou casos de uso "ideológico" da retórica do reconhecimento. [...] gestos públicos de reconhecimento que preenchem essencialmente a função de motivar as pessoas a consentir com posições de subordinação.

Diante da dificuldade em delimitar as formas falsas ou corretas de reconhecimento que promovem a emancipação, Honneth (2009, p. 10) define que “são aquelas que, com base em princípios já aceitos de reconhecimento, possibilitam ampliar social e substancialmente sua aplicação”. Nessa entrevista, Honneth ainda menciona questões como (1) a escassez de investigações críticas em torno de “um conceito emancipatório, humano de trabalho” enfatizando a chance de ocupação capaz de assegurar a subsistência; (2) atividades em condições precariamente protegidas e altamente desregulamentadas; (3) desprofissionalização e terceirização dos seus postos de trabalho que, anteriormente, ainda tinham um status assegurado.

O problema em foco procura trazer ao debate a diferença que pode, ou não, fazer a educação superior para a formação do professor da primeira infância, na perspectiva do reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos. Hoje, 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.

Outro aspecto importante, também relacionado aos cursos de pedagogia, é que não basta o aprimoramento técnico, centrado no fazer, dos futuros educadores infantis. A efetiva formação pessoal e cultural do educador é feita de maneira que ele desenvolva consciência crítica fundamentada teoricamente sobre o tema da infância na sociedade contemporânea.

Conforme Marcos Nobre (2003, p.7-8), a Teoria Crítica<sup>1</sup>, à qual se filia Honneth, propõe um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido e a realidade social. Horkheimer e Adorno, dois dos mais importantes

---

<sup>1</sup> Em 1924 foi fundado o Instituto de Pesquisa Social junto à Universidade de Frankfurt, o qual tinha também uma cátedra na Universidade que proporcionava ao Diretor do Instituto uma posição acadêmica estável que garantia funcionamento e divulgação dos trabalhos que tinham por fundamento a obra de Marx e o marxismo. Em 1930, Horkheimer instala a cátedra “Filosofia Social” onde num ambicioso programa de pesquisa interdisciplinar dá início à orientação intelectual da “Teoria Crítica”, depois também chamada como “Escola de Frankfurt” que no pós-guerra teve importante papel de intervenção político-intelectual para além do debate acadêmico e público alemão.

representantes dessa orientação teórica, como também Habermas a partir de meados da década de 60, vão dando, aos poucos, novas formulações e distanciamento crítico das propostas mais radicais do criticismo tradicional, particularmente a do marxismo ortodoxo. Nesse sentido,

a Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. De sua perspectiva, é a orientação para a emancipação da dominação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, compreensão que é apenas parcial para aquele que se coloca como tarefa simplesmente “descrever” o que existe – no dizer de Horkheimer, aquele que tem uma concepção tradicional de ciência. (NOBRE, 2003, p. 9).

Ainda conforme Nobre (2003, p.11), Horkheimer e Adorno, investigando a razão humana e as formas sociais da racionalidade, entendem que a razão instrumental é a única racionalidade no capitalismo administrado. Razão instrumental é aquela que se submete ao sistema, que se submete aos seus cânones, deixando de ser crítica. Ela, a razão instrumental, reduz-se à sua função conformista e adaptativa dentro da configuração vigente de dominação, anulando a chance racional ao pensamento crítico e ação transformadora.

Essa razão interpreta o real, no seu todo ou em suas partes, em função do sistema. Ora, o valor supremo do sistema é atualmente a ordem econômica. É, portanto, em função dessa ordem que a realidade é interpretada e avaliada, valorizada ou desprezada. Por essa razão, são tênues as chances de emancipação. Segundo palavras de Teodor Adorno (1995, p. 43),

se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que se remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver na medida em que abdicam seu próprio eu.

Conforme Nobre (2003, p. 10-14), também Jürgen Habermas, discípulo de Adorno e representante mais recente da Teoria Crítica, concebe a racionalidade em duas faces – uma instrumental e outra comunicativa. Aquela seria o “sistema” de reprodução material, vinculado especialmente à busca de êxito, ao trabalho, ou seja, a dominação da natureza; e esta, o “mundo da vida” voltada para a reprodução simbólica da sociedade, ao entendimento e reprodução cultural, presente nas

instituições em que o indivíduo é socializado, em seus processos de aprendizagem e constituição da personalidade.

Ora, sabe-se que “a ideia de infância é uma ideia moderna. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.” (SARMENTO, 2004, p. 11). 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. Nessa perspectiva, Neil Postman (1999, p. 155) pontua-a nos que

os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola. [...] e muitos educadores estão dispostos a aceitar o que o próprio Marx teria enfaticamente rejeitado: educação para entrar no mercado. Assim sendo, um conhecimento de história, literatura e arte, que antes era a marca do adulto educado, deixa de ser importante.

Não é esse o ponto de vista de uma postura crítica da educação infantil. Ao contrário, a educação infantil deve lançar os fundamentos do sujeito crítico e emancipado. O sistema tem muitos modos de adaptar as crianças ao sistema podendo dispensar o auxílio da educação formal. Basta que essa se mantenha neutra ou indiferente. Hoje em dia, a mídia dispõe de mecanismos muito eficientes para realizar essa tarefa de alinhamento sistêmico por meio do processo de reinstitucionalização pelo *marketing* e pelo consumo, como apontou Sarmento (2004, p. 15). O principal deles é seguramente a televisão. Adorno (1995, p. 76 e 77) lembra que

existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, [...] ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos expectadores.

Se o sistema possui esses recursos de influência sobre a formação da identidade e da consciência das pessoas, importa que a educação infantil fique neutra no sentido de enfraquecida criticamente, cumprindo seu papel instrumental de preparação para que a infância entre no mercado. Portanto, conivente com os mecanismos sistêmicos instrumentais que se encarregarão de iniciar bem cedo a adaptação das crianças à ideologia do sistema.

Supondo que a educação superior dos professores da primeira infância seja favorável ao melhor aproveitamento educacional dessa fase da vida das pessoas em termos de formação da subjetividade e da consciência, faz sentido supor que o sistema não tem grande interesse em melhorar a formação dos professores da primeira infância. Outra questão, mais interna ao âmbito da educação, é se, realmente, a educação superior alcança melhorar a educação infantil no sentido mencionado.

Deve-se assinalar aqui uma diferença importante, conforme nos lembra Nobre (2003, p. 15), entre os posicionamentos teóricos do primeiro período da Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno e a segunda fase liderada por Habermas. Enquanto Horkheimer e Adorno refletiam no plano da subjetividade, Habermas propõe uma virada linguística. Ele entendeu aquelas tendências derivadas do domínio da racionalidade instrumental, no capitalismo administrado, como formas de uma colonização do “mundo da vida” por parte do sistema, à qual podem se opor estruturas próprias da ação comunicativa.

Nobre (2003, p. 15) lembra que Honneth, especialmente em seu livro *Crítica do poder*, destaca algumas convergências importantes entre a posição defendida por Habermas e aquela defendida por Horkheimer e por Adorno. Todos eles consideram que, sendo o capitalismo regulado pelo Estado, neutralizam-se as possibilidades de emancipação previstas em Marx em termos de uma necessidade histórica. Tanto Adorno e Horkheimer, mais pessimistas, quanto Habermas, mais otimista, acreditam, ainda com Marx, na possibilidade de um ser humano emancipado. No entanto, não como uma necessidade histórica, mas como fruto da ação conscientizadora humana. Para a realização dessa tarefa, Adorno e Horkheimer, de um lado, e Habermas, de outro, sugerem caminhos distintos. Os primeiros, a via do esclarecimento e o segundo, a via do diálogo. Não é este o momento de aprofundar essas complexas questões filosóficas.

Isso posto, esse mesmo autor aponta que a proximidade teórica entre Honneth e Habermas não significa que entre eles não haja diferenças. De fato, na visão de Honneth, Habermas não enfrentou por inteiro o problema comum abordado tanto pela Teoria da ação comunicativa quanto pela Teoria do esclarecimento, o qual Honneth chama de “déficit sociológico da Teoria Crítica” que perdura desde a sua

inauguração concebendo a sociedade “entre estruturas econômicas determinantes e imperativas e a socialização do indivíduo, sem tomar em conta a ação social como necessário mediador” (op.cit., p.9). O autor afirma que, para Honneth, Habermas faz uma distinção dual entre sistema e mundo da vida, e ainda não localiza os conflitos e lutas sociais no campo da intersubjetividade comunicativa.

Para o autor, Honneth mostra as ambiguidades: a distinção dual de Habermas oscila entre uma distinção analítica e uma distinção real; vislumbrando a perspectiva de uma ação emancipatória, justifica a necessidade de uma racionalidade instrumental para a reprodução material da sociedade. Mostra então o problema de base, “incapaz de pensar que o próprio sistema e sua lógica instrumental é resultado de permanentes conflitos sociais, capazes de moldá-lo conforme a correlações de forças políticas e sociais” (NOBRE, 2003, p. 17), a realidade social do conflito que para Honneth é estruturante da intersubjetividade, em Habermas está num segundo plano, como derivado da racionalidade comunicativa, esta sim como estrutura fundamental. Fica de fora, desencarna da teoria, a luta pelo reconhecimento defendida por Honneth como “o elemento no qual se move e se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva [...] a tese de que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento” (NOBRE, 2003, p. 17).

Assim, a opção que fiz pelo modelo dialógico representado por Habermas e Honneth fundamenta-se na convicção de que, no interior da educação, o diálogo é a melhor estratégia para se chegar a entendimentos capazes de oferecer suporte ao reconhecimento. Para o objetivo desta pesquisa, basta lembrar que ambas as versões da Teoria Crítica fornecem sustentação teórica para a análise da Educação Infantil e da ação de seus agentes como possíveis promotores de formação da subjetividade e fundamentação da emancipação humana. Aqui se recorre mais diretamente a Axel Honneth, participante da segunda fase da Teoria Crítica e que, como discípulo de Habermas, elabora seu pensamento ao amparo da estratégia linguística sugerida por seu mentor intelectual. Dois aspectos são importantes em Habermas: sua convicção de que é preciso repensar o sentido de emancipação e que ela não está estruturalmente bloqueada. Em sua opinião, é possível encontrar alternativas para a razão instrumental mediante a razão comunicativa.

O que se busca nesta pesquisa é estudar a educação superior do professor da primeira infância, numa análise que se pautar nas categorias de acesso, reflexão e apropriação crítica do conhecimento e sua contribuição para a educação num sentido emancipador, a fim de que, individual ou coletivamente, esse profissional da educação compreenda melhor seu trabalho, tornando-o mais consciente. Um adequado processo reflexivo pode conduzir à percepção crítica do contexto de atuação e intermediação com a realidade e consigo mesmo, de modo a contribuir para uma postura pedagógica entre o cuidar e o educar comprometida com a construção de uma sociedade democrática e de indivíduos conscientes e emancipados.

Justifica-se o incentivo das investigações acadêmicas críticas e construtivas que visam ao reconhecimento da criança como sujeito político e de direitos. Considerando que a partir de 1988, com a Constituição Federal, a criança pequena passa a ser sujeito de direitos, sendo dever do Estado oferecer educação em creches e pré-escolas; e que em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil passou a integrar a primeira etapa da educação básica, e a ter prevista sua finalidade e diferenciação etária entre creche e pré-escola, a educação infantil passou a ser compreendida como parte integrante do processo geral da formação escolar.

Nessa nova perspectiva 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.

Assim, faço opção pelo conceito de escola para tratar das instituições de educação infantil, ou centros de educação infantil como são denominadas no Município de Sorocaba onde desenvolvi a pesquisa de campo. Considero essa opção pelo termo escola, mesmo ora ou outra lançando mão daqueles outros

termos, não pela defesa da escolarização da educação infantil, a qual vou refutar no segundo capítulo (seção 3) desta tese, mas no sentido de considerar um avanço para a educação infantil, tanto a creche quanto a pré-escola, serem reconhecidas como primeira etapa da educação básica. Essa opção também vem ao encontro de outras opções que faço, ou seja, o professor como sujeito por excelência do caráter educativo da educação infantil, e a necessidade de uma educação superior para sua formação. O ônus desta opção pelo conceito de escola está no risco de se manter na educação infantil adaptações medíocres, descomprometidas com a pequena infância, com base nas metas do ensino fundamental e numa cristalização pouco esclarecida de um ensino tradicional. Pesará a necessidade de ficar bem esclarecida a finalidade da educação infantil, garantindo as suas especificidades. Acredito que um termo, ou mesmo um conceito tradicional de escola, não vai aprisionar a educação da primeira infância.

Não pode haver dúvida de que os gregos inventaram a ideia de escola. A palavra que usavam significava “ócio” refletindo uma típica crença ateniense que supunha que no ócio uma pessoa civilizada gastava naturalmente o seu tempo pensando e aprendendo. (POSTMAN, 1999, p. 21)

Porém, será possível, a partir dessa inclusão, trazer à baila a reflexão aprofundada do que realmente importa – esclarecer e construir novos conhecimentos sobre o que acontece dentro deste lugar chamado escola, tanto de crianças pequenas quanto de maiores, jovens ou adultos – e tornar passível de transformação todo o sistema escolar. Logo,

[...] defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. (SARMENTO, 2004, p. 10)

Cabe lembrar também que, na pesquisa empírica, dentre os diversos profissionais da educação que atuam na educação infantil, opto pelo professor da primeira infância, reconhecendo-o como educador por excelência da educação infantil.

Para estudar essas questões e discutir que diferença faz a educação superior para a formação do professor da primeira infância, um primeiro passo foi, no primeiro capítulo (seção 2), entender as origens do atendimento social da criança no Brasil, marcada pela dualidade da educação em geral. Nesse contexto, foi importante observar e entender as especificidades psicossociais da criança pequena, especialmente aquela proveniente das camadas sociais mais carentes. Somente a partir daí, é possível entender o perfil do professor da primeira infância, ou seja, definir qual é seu papel e, conseqüentemente, a formação que deve ter.

Busco entender a figura da mulher, que passou a assumir funções profissionais fora do lar, principalmente em instituições ligadas a maternagem, entre elas a assistência social e educação das crianças pequenas. Quanto ao estabelecimento dessa função educativa ligada a dom, bom senso ou prática, faço a defesa do caráter científico da formação e da atuação do professor da primeira infância.

No segundo capítulo (seção 3), trouxe para discussão as perspectivas e os dilemas atuais da educação infantil, essenciais para o reconhecimento da criança pequena e do professor da primeira infância. É uma discussão que tem como objetivo superar tendências que tratam da escolarização da educação infantil e dessa como assistencialismo. Essas tendências se revelam principalmente nas posturas que concebem o educar e o cuidar de formas separadas, senão opostas.

No terceiro capítulo (seção 4), especialmente no caso dos cursos de pedagogia, foi necessária uma retomada da história e das características desses no Brasil para localizar em que situação passaram a ser responsáveis pela formação do professor da primeira infância, e assim investigar se trouxeram uma valorização desse profissional da educação e se atendem às especificidades da educação infantil, num contexto marcado pelas relações sociais.

No quarto capítulo (seção 5), analiso o aumento recente do número de professores da primeira infância com nível superior no Brasil e a expansão da educação infantil após a LDB/1996, bem como as perspectivas e as possíveis conseqüências dessa formação. Em busca dos dados quantitativos, consulto oito documentos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira). Esses estudos revelaram os professores da educação infantil como o grupo de professores da educação básica que mais avançou na educação superior. Porém ainda é esse o grupo com menor percentual de profissionais sem nível superior no país.

No quinto capítulo (seção 6), apresento a pesquisa empírica, que tratou de investigar a educação superior do professor da primeira infância na cidade de Sorocaba, município do interior do estado de São Paulo. Essa pesquisa de abordagem qualitativa investigou as percepções dos professores de educação básica que atuam na educação infantil em 14 centros de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade da rede municipal de Sorocaba. A pesquisa empírica contou com dois instrumentos construídos para esse fim, “Questionário” (APÊNDICE A) e “Roteiro de entrevista semiestruturada” (APÊNDICE B). A participação dos docentes, que foi voluntária em responder aos questionários e em conceder entrevistas, foi muito significativa, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Assim, foi possível trabalhar com uma amostra bem próxima do perfil do professor da primeira infância na cidade de Sorocaba e construir um quadro de suas percepções a partir do seu conjunto.

Tinha como meta, por meio dos instrumentos de pesquisa dados, colher informações, depoimentos, impressões, para comporem as categorias de análise que estavam em construção a partir das análises teóricas. Porém, surgiram questões na pesquisa empírica que não estavam previstas, mas com um peso muito importante para a investigação. As categorias de análise que apresento referem-se à educação superior do professor da primeira infância, e incluem: “Referências ao curso de magistério; expectativas e críticas ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil”; “Espaço de reflexão sobre a prática no curso de pedagogia”; e da questão central da pesquisa “A relevância da educação superior para a educação infantil”. Além dessas, também são tratadas questões da especificidade da educação infantil: “Cuidar, educar, brincar na educação infantil: diferenças e semelhanças entre o professor da primeira infância e de outros educadores infantis”; “Satisfação e reconhecimento do professor da primeira infância”.

## **2 PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: ORIGEM DO SEU PAPEL**

Por um lado, para se refletir sobre as origens de quem é o professor da primeira infância, a hipótese mais provável parece ser a de que a educação infantil voltada para a criança pobre e filha da classe trabalhadora, em sua origem, tenha tido um papel caritativo. Algo que hoje se chamaria de filantropia da maternagem que visa ajudar ou salvar as crianças que, de outra maneira, dificilmente se salvariam ou representariam um peso social muito grande. De outro, surge a ideia da educação infantil expressa pela imagem romântica da jardineira. A professora da primeira infância que cuida de um jardim preparando o povo-criança para a República, como parte do programa voltado para os portadores de uma menoridade intelectual e social.

A presente investigação não pretende fazer uma historiografia da educação infantil brasileira. O objetivo é entender como e em que medida o presente ainda reproduz, embora, é claro, em condições modificadas, quadros muito semelhantes à realidade passada. E conforme se concebe a infância e a função da educação infantil, determina-se o papel do professor da primeira infância e qual formação deva ter.

Conforme Philippe Ariès (2006, p. 18), na Idade Média, não havia um sentimento de infância, ou seja, não havia a consciência social do que é infância e quais suas peculiaridades. Registrava-se apenas a existência de um ser frágil que, enquanto dependente, até seria objeto de um sentimento superficial de “paparicação” – “uma coisinha engraçadinha”, divertida. Portanto, “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.”

A vida da criança em família era breve e irrelevante, marcada pelo anonimato e pela indiferença, “os adultos não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional que aceitamos como normal” (POSTMAN, 1999, p. 31). Sua morte precoce era aceita com naturalidade uma vez que a providência divina, da mesma maneira que concedia a vida, podia também retirá-la a qualquer momento. Toda a vida humana, inclusive a miséria e a fome, era interpretada como desígnio

divino que o ser humano e a sociedade como um todo tinham que aceitar. Em função disso, não havia preocupação em combater a mortalidade infantil. Ainda que o infanticídio fosse um crime severamente punido, ocorria em segredo, camuflado sob a forma de acidente com aquela criança que não se queria conservar. Nessa mentalidade, a criança pequena, que ainda não podia se misturar com os adultos, “não contava”, devido a sua pouca possibilidade de sobrevivência. Assim,

[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança [...] não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. [...] As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. [...] “A pequena não conta.” [...]

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. “As minhas morrem todas pequenas”, dizia Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. [...] Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Por outro lado, devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento da infância, enquanto as condições demográficas continuavam a lhe ser ainda tão pouco favoráveis (ARIÈS, 2006, p. 21-22).

Na medida em que se tornava minimamente independente, passava a integrar-se à vida dos adultos, tanto em termos de trabalho quanto de diversão. Sua educação ocorria pela aprendizagem de coisas que ajudava os adultos a fazerem. “O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (Plumb, 1971 apud POSTMAN, 1999, p. 30).

A pesquisa feita por Ariès em busca dos registros, expressos pelos retratos e pela literatura, de sentimentos relativos às crianças antes não considerados dignos, indicam a saída do anonimato que a pouca possibilidade de sobrevivência as colocava. Para o autor

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2006, p. 28).

As mudanças que se vão estabelecendo na construção das sociedades industriais, num grande movimento promovido de moralização dos homens, a partir de um novo modo de comunicação, com o surgimento da imprensa e da alfabetização socializada (POSTMAN, 1999, p. 32), reconfiguram o lugar da criança na família e vão-se associando a um vínculo de afeição entre os cônjuges e os filhos. Uma afeição que se expressa, principalmente, pela importância dada à educação, assumida pelas escolas e colégios a partir do fim do século XVII. Segundo Postman (1999, p. 50), também se formam divisões sociais baseadas na capacidade de ler. E o conceito de infância começa a se formar por uma necessidade de um novo homem adulto, letrado.

Numa outra perspectiva, entende-se que, conforme Ariès (2006, p. X),

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

E Qvortup avança nas reflexões sobre a sociologia da infância, diante da separação que o mundo adulto faz entre responsabilidade pública e responsabilidade privada sobre a natalidade e a criação das crianças. Ele considera que é preciso pensar a infância e toda estrutura social como interligadas, pois “as gerações continuam dependentes umas das outras na sociedade moderna” (QVORTRUP, 2014, p.36). Portanto, as políticas, seja ou não com foco nas crianças ou na infância, têm consequências para elas. Reportando-se a uma expressão de Kaufmann, Jens Qvortrup (2010, p. 791) constata que ainda hoje

[...] as crianças estão entre dois extremos: de um lado, uma “sentimentalização”, que busca separar as crianças do mundo adulto e protegê-las contra ele, de outro lado, uma “indiferença estrutural” ou desatenção (Kaufmann, 2005, 152-153), o que, na realidade, dá no mesmo.

Nas origens do atendimento da criança pequena, no Brasil, já aparecem o dualismo da educação em geral e a diferenciação da abordagem à criança pequena, especialmente a pobre. Nesse aspecto, olhando para documentos oficiais, observa-se que

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1)

No Brasil, desde o período colonial até década de 1950, foi utilizada a roda dos expostos, na edificação de casa de filantropia – a Casa de Misericórdia. Era 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.

O governador da Capitania de São Paulo, Antonio Manuel de Mello Castro e Mendonça, em sua Memória escrita em 1800, lamenta a falta de providências com relação aos expostos ponderando “também de ficar a sociedade privada do bem, que lhes resultaria (sic) de os fazer educar” (MARCILIO, 2006, p. 63). Essas crianças abandonadas deveriam ser atendidas pelas câmaras municipais, o que raramente acontecia com a alegação de falta de recursos o que, na verdade, encobria o “descaso, omissão, pouca disposição com esse serviço que dava muito trabalho” (MARCILIO, 2006, p. 54). A roda dos expostos, numa parceria entre o poder público e o privado, nas Casas de Misericórdia, garantia o anonimato do ‘expositor’. Desse modo, transformou a caridade em um sistema filantrópico que, não raro, oficializava a acolhida de um bastardo, e ajuda financeira pública para as amas de leite.

Em certas regiões do interior brasileiro, inclusive em São Paulo, era muito comum e aceita a prática da criação de filhos alheios, mesmo antes de existir um estatuto de adoção, até porque entre os mais pobres não havia a preocupação com a transmissão de heranças. Em certas regiões especialmente as de predomínio caiçara, filhos não eram abandonados, certamente por “influência do índio nessa

população de mamelucos, pois aquele nunca expunha seus bebês” (MARCILIO, 2006, p. 72).

A maioria das crianças abandonadas foi sendo atendida por compaixão de famílias substitutas. Essas crianças, sem terem seus direitos garantidos por lei, serviriam, mais tarde, como empregados domésticos sem remuneração e, ainda assim, agradecidos, superando em vantagens a usual manutenção de escravos para essas famílias. Com a alta mortalidade muitos nem chegavam à vida adulta. Como “as verbas dotadas foram sempre muito aquém das necessidades e muitas vezes nem elas chegavam regularmente aos destinatários” (MARCILIO, 2006, p. 67), pagavam-se irregularmente amas-de-leite para criá-las até os três anos e, por quantias menores, até mais quatro anos, incentivando-as a ficarem como ajuda escrava da casa em troca de abrigo e comida. Também se buscava que essas crianças fossem acolhidas como aprendizes e domésticas, na verdade exploradas e judiadas. Muitas voltavam para as Casas de Misericórdia, e sem sustento acabavam nas ruas vivendo de esmolas, furtos e prostituição.

Com a proclamação da República na virada dos séculos XIX e XX, há uma preocupação do Estado relativa à educação dos “novos”, ou seja, das crianças e do povo, no sentido de se autogovernarem, já que eram vistos, então, como portadores de minoridade intelectual e social. Havia, além disso, uma desconfiança com relação às massas por desenvolverem “seus próprios códigos de conduta, ameaçando impô-los ao corpo político” (MONARCHA, 2006, p. 104-105).

Para Carlos Monarcha (2006, p. 106), investindo-se de certa autoridade espiritual, a escola incorpora uma mescla de secular e religioso numa quase-religião cívica a qual mediante “um sacerdócio esclarecido e filantrópico, anseiam por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem social, por meio do trabalho regular e da instrução”. Assim, nessa comunhão cívica, em que todos os cidadãos são reconhecidos como iguais, pretende-se construir o futuro estável da República (p. 109). Essa retórica dissimula as tensões e contradições

causadoras de luto e desolação: acumulação progressiva das populações, irrupção de epidemias, pobreza e indigência das massas urbanas, especulação imobiliária, escassez de imóveis e alta dos aluguéis; e, no âmbito mais geral da nação, o jacobinismo político e a guerra civil – a

Revolta da Armada, a Revolução Federalista e a Revolta de Canudos. (MONARCHA, 2006, p. 104).

Em substituição aos conflitos e contradições sociais existentes naquela época, a harmonia e moralidade pública aportada pela instrução dos novos é a imagem construída a serviço da busca de ensinar aos indivíduos os princípios e valores de sociedade supostamente perfeita. “No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras do Jardim da infância – conduzem a sua atividade didática [...]” (MONARCHA, 2006, p. 121). Vê-se

uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada. [...] cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito público, social e político. [...] esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso. (MONARCHA, 2006, p. 123).

Assim, por meio da imagem construída de instrução dos novos, foram apresentadas justificativas pedagógicas para criar o primeiro *Kindergarten*, em São Paulo, destinado à educação do povo, mas esse acabou por atender a elite paulistana e, por isso, foi alvo de críticas e pedidos de extinção. No *Kindergarten* froebeliano o papel do educador seria buscar o desenvolvimento integral da criança, diferenciando esse atendimento das salas de asilo de crianças desprotegidas. Ele

[...] destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem manuais, desenhos, cantos, viagens e passeios (Froebel, 1913, p.3, apud KISHIMOTO, 1988a, p. 58).

Um outro tipo de atendimento alternativo ao asilo, originado na França em meados do século XIX, foi chamar de escola maternal ao atendimento dado à criança pequena, para amenizar o preconceito advindo do atendimento prestado às crianças pobres e abandonadas. Diante da tradição assistencialista, as escolas maternais com caráter mais educativo não conseguiam se estabelecer, transformando-se em escolas infantis alfabetizadoras, rígidas, alheias às necessidades das crianças. Esse modelo francês veio a se repetir aqui no Brasil, no início do século XX, reproduzido nas instituições voltadas para órfãos, operários e crianças pobres, se diferenciando dos *Kindergarten*. (KISHIMOTO, 1988a, p. 59).

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, as condições histórico-sociais e econômicas no Brasil favoreceram a criação de mais escolas maternas destinadas aos operários para a guarda da criança, enquanto seus pais trabalhavam. Também foram associadas à modernidade do país, enquanto destinada exclusivamente aos operários. Para o autor,

A análise da documentação do período permite inferir que motivações diversas, alheias à importância da educação pré-escolar, como o aumento da produção, a riqueza do estado e ações humanitárias ou cristãs, contribuíram para o aparecimento de escolas maternas nas décadas de vinte e trinta. (KISHIMOTO, 1988a, p. 59).

Repetia-se a dualidade vigente na sociedade e em todo sistema educacional. Na verdade, ser rico ou pobre era o que diferenciavam as duas propostas de educação infantil – o *Kindergarten*, para os ricos e as escolas maternas ou creches, para os pobres. Essa dualidade foi alvo de críticas e intervenções. Para isso, buscou-se eliminar o critério da classe social por outro recorte, ou seja, o da peculiaridade da idade, utilizando o recorte dos maternas para crianças entre 2 a 4 anos de idade e os jardins de infância para as crianças entre 4 a 7 anos de idade. Esse modelo também já tinha sido construído na América do Norte (KISHIMOTO, 1988, p. 59) e, aqui no Brasil, fortaleceu ainda mais a depreciação do caráter assistencialista. Na França também se repetia essa discriminação (p. 60).

Destacam-se, ainda, os parques infantis criados por Mário de Andrade, em 1935, que podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995, apud FARIA, 1999, p. 61). Embora destinados, por direitos trabalhistas, a filhos de operários seu foco era a própria criança, complementando e não substituindo a família. Esses parques infantis se constituíam em

Ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p. 61).

Esses parques infantis também foram analisados ou como projetos apenas assistenciais destinados a crianças pobres, sem dar conta do caráter educacional, ou como disciplinadores da classe operária, mas esse projeto de Mário de Andrade

traz sim uma contribuição à construção da Pedagogia da Infância porque coloca a criança em primeiro lugar. Então, ao pensar

[...] dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 1999, p. 77).

Hoje, a infância continua exposta à condição de mercadoria, a condição de dar lucro ou de não estorvá-lo, não estorvando a força de trabalho – apenas justificando sua educação se a serviço da lógica do capital que rege a educação em geral, disfarçada de benemerência gratuita. Onde ficam as crianças enquanto suas mães trabalham, suas mães trabalham enquanto suas crianças ficam bem. Um bem disfarçado de teto, de atendimento.

## 2.1 A formação do professor da primeira infância

Ressalte-se que um ponto de partida importante, evidenciado pela história, é que a produção do conhecimento sobre a educação infantil é construída no plano da informalidade. Não há tradição em formação de professores da primeira infância. Assim, boa parte deles aprende na prática, no fazer, pelo falar.

Marisa Corrêa (2006, p.86) nos mostra, na década de 30, a figura da mulher na assistência social, na prevenção do crime. E como, numa retórica higienista, as mulheres são chamadas a ampliação das funções maternas fora do lar, assim como as professoras primárias a observar seus alunos. “A figura da mãe vai se desdobrar na da professora primária e na assistente social, profissão que se formava na época, no bojo de uma série de atividades filantrópicas lideradas por mulheres” revestindo ideologicamente essa profissionalização feminina como uma continuidade da função materna. Até hoje, ouve-se na escola, especialmente na educação infantil, “Você é mãe?” como se essa fosse uma condição de profissionalização da professora da primeira infância que, numa instituição para atender a criança pobre, deve estar preparada para substituir a família; ou então o desprestígio da formação pedagógica como desnecessária para fazer o que aquela profissional da educação faz.

Segundo Edouardo Claparède (1934) a ciência da criança, necessária à pedagogia, não tem disponível essa criança para seus estudos, então os educadores deveriam ser preparados para coletar os dados necessários aos estudos da psicologia da criança. Com base em uma psicologia da criança, o autor criou, em 1912, a “Escola de ciências da educação” denominada J.-J. Rousseau, em homenagem ao genebrino renomado considerado o autor da ciência da criança, quase dois séculos antes. Claparède indaga quando o homem, diante de determinados problemas, começou a tomar-se de surpresa com a infância e a preocupar-se em saber o que é uma criança.

Esse autor cita Rousseau como o “descobridor da criança”, proclamando o estudo da criança *como a condição mesma* das tentativas pedagógicas. “O sistema educativo a gravitar em torno da criança e não mais a criança deitada, quisesse ou não, no leito de Procusto do sistema educativo – eis a grande revolução que fez de Rousseau o Copérnico da pedagogia.” (CLAPARÈDE, 1934, p. 37)

No prólogo ao “Emílio ou da Educação” Rousseau (1968, p. 6) já afirmou:

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. [...] Começai portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis...

Em 1900, professoras de classes de alunos especiais consultam e levam Claparède a se interessar pelo tema da educação de alunos anormais, o que o leva a viajar à Bélgica acompanhado de Decroly e Demoor que eram especialistas nestes casos. Depois o governo de Genebra solicita um relatório em que destacasse melhoramentos que considerasse imprescindível para a educação. Em 1901, numa palestra à Sociedade Médica de Genebra, Claparède reclama a “escola sob medida” formulando então, nessa feliz expressão, a concepção da educação moderna. (ANTIPOFF, 1934, p. XIV).

Em 1904, Claparède escreve o livro “Psicologia da criança e pedagogia experimental” justamente no contexto de mudanças conceituais a respeito da infância, referentes a demandas tanto da classe trabalhadora quanto da elite

européia. O livro *O Século da Criança*, publicado por Ellen Key, em 1900, é um marco de esperança desta nova concepção como

uma dura crítica em relação à maneira como a criança era tratada não só entre o proletariado mas também nas classes altas. [...] Durante as primeiras décadas do século vinte, os poderes públicos e entidades particulares mobilizaram-se para salvar as crianças de ambientes inadequados e para lhes oferecer melhores condições de vida. A discussão que então se estabeleceu evidencia a existência de conflitos entre diferentes posturas a respeito do que seria o ideal de infância pautada entre a infância romântica e a infância da criança trabalhadora. [...] É óbvio que novas idéias sobre onde e como as crianças deveriam passar sua infância foram formuladas tanto pelos novos grupos profissionais e políticos que emergiram no início do século XX, quanto por interesses comerciais – afinal, as crianças e seus pais constituíam-se em parte importante do mercado. (SANDIN, 1999, p. 2-3).

Segundo essa linha, dentre outras tantas questões relevantes que Sandin (1999) nos propõe, destaca-se a pergunta a respeito do que, de fato “significou para as crianças o desenvolvimento do século XX?”, mas já apontada por Claparède. Segundo Antipoff (1934, p. XIX),

A educação é a grande esperança que a humanidade civilizada alimenta diante de tamanha miséria física e moral, em contato com tantas vidas desperdiçadas pela ignorância e pela falta de uma verdadeira compreensão. [...] Qualquer bem realizado num ângulo do planeta, assim como qualquer mal, qualquer erro, vão repercutir no ângulo mais distante, dominando em todos. [...] Eis o desafio lançado por Claparède à legião de educadores do mundo inteiro. Hoje, nenhum povo pode viver por si mesmo, isolado dos outros.

No início do século XX, esse trabalho de Claparède é decisivo para a importância da idade infantil no destino do indivíduo. A ideia de que a exploração das tendências naturais das crianças, principalmente a brincadeira, será desenvolvida e aplicada no instituto J. J. Rousseau. Esse instituto, que a partir de 1930 foi incorporado à Universidade de Genebra, defendia a necessidade de colocar os educadores em contato direto com a criança, como estratégia central ao sistema educativo.

Claparède (1934, p. 2) prioriza a questão pedagógica frente ao enfoque posto nos programas, insistindo na necessidade de se compreender aqueles a quem se dirige a educação. De outra parte, valoriza o terceiro termo, o educador, enfatizando, porém, que a determinação de suas qualidades depende da maneira pela qual se

concebe a criança e seu desenvolvimento. Esse é o ponto chave da discussão aqui proposta.

Sua preocupação em dar caráter científico à pedagogia para que essa possa resolver os problemas que ela mesma traz, critica a atuação baseada apenas no bom senso, como condição suficiente para alguém ser um educador. Nesse caso, qualquer um pode ser educador. Ainda que não seja contrária à ciência, a ação pedagógica pragmática, baseada somente no bom senso do imediato, pode ser grosseira e estar a serviço de soluções rápidas, sem transparência e sem fundamento consistente. “É que, com efeito, não coincidem todos os bons sentidos! Cada pessoa tem o seu modo de ver diferente; todos, porém, se julgam baseados no mais evidente bom senso” (CLAPARÈDE, 1934, p. 4). O autor menciona uma série de exemplos mostrando o caráter precário e contraditório da ação pedagógica baseada apenas no bom senso, dizendo ser importante que

[...] registremos entretanto como os cuidados da política tornam difícil ao Governo uma solução racional dos problemas pedagógicos que se lhe apresentam.  
O engraçado é que são quase sempre as pessoas enfeudadas à política, pôr este ou aquele motivo, que se constituem em campeões da pedagogia do bom senso. (CLAPARÈDE, 1934, p. 8)

Nessa mesma linha, em defesa da necessidade de se dar um caráter científico à pedagogia, Claparède rebate o conceito de “dom” próprio do educador nato. Na sua visão, a ciência supera o instinto no ser humano abrindo espaço à inteligência, independente das qualidades afetivas e diferenças entre as pessoas. Esse autor afirma que

Os impulsos de seu amor ao filho, aliados às indicações do seu bom senso, estão longe de ser suficientes para permitir-lhe resolver os problemas múltiplos e cada dia mais complexos, propostos à sua consciência pela educação da criança. É quando recorre então à inteligência para descobrir os meios de ação que seu instinto não lhe pode dar. (CLAPARÈDE, 1934, p. 9).

Essa mesma crítica se aplica também ao argumento de que a prática, ou seja, a experiência seria suficiente para formar o bom educador. A experiência pessoal, sempre limitada, carece da visão mais ampla que envolve o estudo do ser criança e da sociedade na qual ela e o próprio educador vivem. Assim, como a rotina enrijece e leva ao automatismo que minimizam as observações e análises do ambiente e

outras reflexões de estranhamento, a prática está voltada para o passado, enquanto o teórico está voltado para o futuro. A reflexão sistemática, ou seja, o olhar científico que abrange os diferentes aspectos que interferem no processo educativo permite um conhecimento menos subjetivo da realidade favorecendo a busca de novas soluções. Logo,

[...] o teórico, em oposição ao prático, é aquele que procura estabelecer as causas exatas dos fenômenos, sua coordenação, suas leis, e que, graças a essa elaboração dos dados que a observação dos fatos e controle experimental lhe ministram, está em condições de prever, de induzir ou de concluir, porque aprendeu a conhecer o determinismo dos fenômenos. (CLAPARÈDE, 1934, p. 15).

Para Claparède, a experiência científica vai além da experiência pessoal. Ele a chama de experiência sistemática ou experimentação. A pedagogia constituída em ciência deixa de ser um apanhado de opiniões sujeitas a desmentidos, para se constituir num conhecimento, em saber “qual é a mentalidade da criança sôbre que se quer exercer uma ação e, de outra parte, qual é a consequência desta ação” (CLAPARÈDE, 1934, p. 28). Afirma ser

[...] bem certo que o conhecimento da pedagogia, não basta para alguém ser um bom educador. Mas, se não é suficiente, não é menos necessário, porque uma arte não é outra cousa senão a realização de um fim, de um ideal, por meios apropriados; é, pois, essencial para o artífice conhecer a fundo a matéria em que trabalha e os meios de a pôr em condições tais que lhe permitam tirar dela o efeito desejado. (CLAPARÈDE, 1934, p. 30).

Esse autor demonstra que somente o interesse pela criança não é suficiente para conhecê-la, para assegurar o atendimento educacional que ela demanda. A questão que estimulou uma abordagem mais sistemática e científica da pedagogia foi a prática educativa daquela época que se revelava desfavorável ou insuficiente para a solução dos problemas evidenciados na própria educação.<sup>2</sup>

A escolarização universal implantada na Europa, decorrente principalmente da demanda por preparação formal de trabalhadores para a indústria em expansão, gerou necessidades práticas que colocaram em destaque questões sobre a

---

<sup>2</sup> O impacto das ideias evolucionistas no campo da psicologia trouxe o interesse sobre o desenvolvimento da mente humana da infância à vida adulta, surgindo então o ramo da ciência denominado na época de pedologia que coloca a criança como objeto para ser analisada em vários aspectos. Nascia assim, um novo ramo da psicologia cujo objeto era o estudo da criança enquanto envolvida no processo de educação escolar.

inteligência, a aprendizagem e as diferenças individuais, voltados para “as condições de possibilidade de aquisição de conhecimentos já produzidos” (WARDE, 2006, p. 328).

Conforme considerações de Mirian Warde (2006), a tese preconizada de que a criança seria o elemento articulador entre a psicologia e a pedagogia não trouxe avanços para as práticas pedagógicas para infância, não pelas condições internas das duas disciplinas, mas por refletir as condições sociais onde a infância é negada. Assim, a pedagogia tem em seu ideário, há muito tempo, uma infância deduzida, descrita num aluno abstrato, numa criança abstrata.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEBATE ATUAL

O recorte do estudo desta tese sobre a educação da primeira infância compreende a idade da educação infantil entre 0 a 5 anos. Pesam várias razões e interpretações para rejeitar o corte que separa o atendimento em escolas de educação infantil oferecido às crianças de 0 à 3 anos, que se denomina creche, dos oferecidos às crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Uma das razões, conforme destaca Vital Didonet (2008, p. 48), é que a “a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de educação infantil”. 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. Esse autor afirma que

A educação das crianças em idade anterior à entrada na escola, no Brasil, foi inspirada no que vinha acontecendo na Europa do século XIX. As idéias chegaram aqui não muito tempo depois, guardando, ainda, o modelo original dos jardins de infância para crianças de 4 a 6 anos e o de lugar de guarda, para as de alguns meses em diante, que necessitassem de cuidado e proteção em decorrência da pobreza ou do trabalho extra-domiciliar de seus pais, especialmente das mulheres.

Ao virem para o Brasil, a dicotomia veio junto. Enquanto lá foi sendo superada, aqui se arraigou e aprofundou. Um século assim se manteve. A creche, assistencial; a pré-escola, educacional. A primeira, geralmente com pessoal não qualificado ou, se qualificado, em serviço social; a segunda, com professores formados na Escola Normal. Uma, com o zelo pelos cuidados físicos, saúde, alimentação, higiene, bons hábitos e proteção; outra, com objetivo de desenvolvimento da auto-expressão linguagem, artes, movimento, socialização. (DIDONET, 2008, p. 46).

Em consequência dessa distinção, a grande maioria dos educadores de crianças da faixa etária de 0 a 3 anos não tem formação específica em educação e, muito menos, a superior, como se pode observar na evolução recente dos dados estatísticos no Brasil.

A educação das crianças de 4 e 5 anos também requer uma reflexão crítica que avance se numa perspectiva de continuidade da educação que se defende para creche (0 a 3 anos) ou se a serviço de um *vir-a-ser*, de antecipação das metas do ensino fundamental como referência, com todos os seus problemas. A fragmentação do todo torna vulneráveis suas partes, consideradas isoladamente, seja a fragmentação das idades, seja a fragmentação do atendimento dicotomizado entre cuidar e educar. Para Maria Fernanda Nunes e Sônia Kramer ( 2013, p. 35-36),

No Brasil, a educação infantil é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil. Essa opção impõe condições para a prática pedagógica, para o trabalho com as crianças, para a formação dos professores e para a transição para o ensino fundamental.

A busca dessa identidade é essencial para o reconhecimento da criança pequena, da educação infantil e do professor da primeira infância.

O cuidar é, muitas vezes, tratado como assistencialismo, no sentido de alternativas paralelas de inclusão social. O educar também é, muitas vezes, confundido com a escolarização como sinônimo de transmissão de conhecimento, na forma da escola tradicional. Essas concepções fechadas e tradicionais enublaram a busca do sentido da educação da primeira infância. “O desafio é compreender que são ações do campo da educação tanto aquelas que envolvem a atenção ao corpo (banho, sono, alimentação) como as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade.” (GUIMARÃES, GUEDES e BARBOSA, 2013, p. 48).

Conforme inferiu Roseli Garcia (2007, p. 29-36), a Pedagogia da Infância quer garantir à criança o direito de ser criança, o direito à infância. Nesse intento, busca sair dos históricos e, ainda presentes, modelos extremos identificados, em sua essência, num conceito de educação infantil fortemente ligado à ordem doméstica, hospitalar ou da escola tradicional.

Em cada uma dessas tendências está implícito um discurso de proteção à criança, sempre querendo garantir ou compensar algo que lhe falta. Falta da estrutura de um lar no parâmetro tradicional de família nuclear; falta de conhecimento de puericultura que garantiria à criança ser salva da ignorância de sua família; falta de acesso sistematizado ao conhecimento. Para “eficiência” dessa

empreitada a pedagogia anônima proposta sutilmente pelo “autor anônimo do século XX” se manifesta - expressão de João Formosinho e Joaquim Machado Araújo (2007) que oficializa uma pedagogia burocrática. Para Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011, p. 3),

A construção de uma pedagogia da educação infantil para creches e pré-escolas não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto.

A educação infantil, entre intencionalidade educacional e assistência (senão basicamente abrigo), acaba por abandonar o enfoque na criança para privilegiar aspectos de assistência social, deixando em segundo plano a educação – com exceção dos casos em que interessam os resultados passíveis de serem ranqueados disfarçadamente como direitos de aprendizagem. Nesse caso, os resultados são postos a serviço das políticas neoliberais, cujo objetivo é a formação de pessoas com conhecimentos úteis à economia globalizada, e não a educação emancipadora como um direito inalienável do ser humano.

Indagamos se não estaria o curso de pedagogia tendo um significado apenas protocolar de certificação, sem sentido de reflexão diante das tensões, e potencial intervenção na realidade educacional. No caso da educação infantil, com consequências claras na divisão técnica entre teoria e prática, entre pensar e executar, gerando um desequilíbrio na valorização e reconhecimento de cada uma destas modalidades pedagógicas.

Essa divisão técnica entre teoria e prática, entre pensar e executar, se traduz na contratação de trabalhadores da educação sem formação inicial na educação. Ao seu lado, encontram-se professores de educação infantil (profissionais da educação) que, dentro desse quadro, tendem a portar uma visão escolarizada da educação infantil que antecipa o ensino fundamental e seus problemas, revelando a intencionalidade educativa, mas sem perceber a criança pequena como ser integral, sutilmente desvinculando o educar do brincar e do cuidar.

Essa problemática da divisão de papéis dentro da educação infantil sustenta uma relação de poder que mantém a dificuldade do reconhecimento entre pares e

mantém a visão de uma criança pequena abstrata, dividida. Assim, a luta por reconhecimento da educação infantil e dos educadores infantis torna-se mais fragilizada, pois requer um posicionamento fundamentado diante da realidade que temos, e este só pode se dar por meio da busca de conhecimento, da reflexão crítica sobre a teoria, sobre a prática, sobre a realidade. Que, por fim, não tem sentido sem a luta por reconhecimento da infância e respeito às suas especificidades. Uma forma de luta que poderia abrir espaço para uma educação emancipadora.

A seguir, passo a discorrer, mais detalhadamente, sobre cuidado e assistencialismo; escolarização da educação infantil; ordem burocrática como pedagogia anônima; Pedagogia da Infância.

### *Cuidado e Assistencialismo*

Sabe-se que, tendendo para uma ordem doméstica, a educação infantil procura garantir um arremedo de lar para aquela criança que não dispõe integralmente deste lar pela ausência da família, especialmente da mãe. A pobreza da mãe, que é obrigada a trabalhar para o sustento da família e da própria criança, apresenta-se como a única justificativa plausível para o “abandono” da criança. Portanto, seria um mal necessário que não suportaria outra justificativa para a demanda da educação infantil, a não ser a concessão desse favor.

Nessa concepção, o espaço da educação infantil pode ser uma casa de família adaptada à “mãe crecheira”, ou um ambiente institucional, em que profissionais podem assumir o papel de “tias”. Uma pseudo-educação (“falsa-educação”, talvez “imite” educação) dessas crianças, que se preocupam em passar o tempo, sem se comprometerem com elas – apenas sendo cobrado que as devolvam alimentadas e higienizadas. Para isso se requer, nesses papéis, uma postura feminina vocacionada para a maternidade. As “tias” são, ou querem ser mães, um dia. A cultura doméstica predomina num arremedo de lar.

A educação infantil que se cola na ordem hospitalar, além da alimentação e higiene visa à puericultura como “ciência médica que se dedica ao estudo dos cuidados com o ser humano em desenvolvimento. Mais especificamente com o

acompanhamento do desenvolvimento infantil.” (PUERICULTURA, 2014). Seu intuito é a prevenção de doenças e outros distúrbios de crescimento, nutrição e desenvolvimento neuropsicomotor, que especialmente a camada mais pobre, padece de atenção.

Quando priorizado o caráter assistencial em que prevalece o cuidar, descuida-se do tratamento crítico do educar – esse pedagogicamente ligado à intencionalidade, mas que está presente também na ação dos envolvidos com o cuidar dessa criança pequena, que deixam suas marcas afetivas, quando não outras, também de caráter permanente no desenvolvimento do ser.

O trabalho de cuidar é demandado na educação escolar seja desde a atenção dispensada ao bebê até ao universitário. Certamente, é uma função muito importante para o atendimento das crianças pequenas, intrínseco ao seu estar presente num encontro educacional, enquanto as dispensadas às fases mais avançadas fazem parte de conquistas socioculturais de apoio e atenção, que muitas vezes passam despercebidas. “O cuidado amplia as possibilidades da educação [...] contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.” (GUIMARÃES, GUEDES e BARBOSA, 2013, p. 250).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estende o cuidar e o educar por todas as etapas da educação e,

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 12, grifos meus).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que são “mandatórias para todos os sistemas” (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 1) e devem “presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades” (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 3), estabeleceu para educação básica em seu art. 6º que

“é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, grifos meus).

E, em seu art. 19, concebe a inseparabilidade entre o cuidar e o educar como norteadora do projeto político pedagógico, gerido pela comunidade escolar:

Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.” (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, grifos meus).

Pelo senso comum o trato do cuidado, especialmente na educação infantil, é relegado a trabalho sem prestígio, historicamente ligado ao feminino e ao ambiente doméstico e, principalmente, descolado da educação, no sentido de assistencialismo. Mesmo sem a “intenção” educacional, educa-se com base em um atendimento social alternativo de cuidados oferecidos por profissionais sem formação específica em educação.

Nesse sentido, Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 250-251), sinalizam que

Torna-se importante a compreensão de que autonomia, autoconfiança e capacidade de expressão das crianças constroem-se nas relações marcadas pelo cuidado, por uma “intencionalidade” educativa marcada por uma “atencionalidade”, em que as crianças aprendem a ver o outro e a si mesmas.

E para Didonet (2008, p. 47)

Embora uma interpretação psicológica do conteúdo do guardar possa sugerir o carinho, o cuidado, o zelo que se deve ter com alguma coisa, na prática a palavra remeteu a uma atitude de proteger, evitar acidentes, por a salvo e, portanto, afastar a criança dos riscos da vida cotidiana.

Contrapondo o senso comum sobre o assistencialismo, Carmem Maria Craidy (2008), tratando de políticas públicas de educação infantil, explica a natureza da assistência social, que se impõe a partir da Constituição de 1988, como função redistributiva do Estado, que é uma condição de superação do clientelismo e paternalismo. Mediante os objetivos da assistência social se referirem a ajudar a

população no acesso às políticas básicas, essa não se destina a estabelecer políticas paralelas ou alternativas de baixo custo que reforcem desigualdades, desrespeitando o direito a igualdade. Essa alternativa é agravada pelas pesquisas que apontam crianças com melhores indicadores sociais (renda familiar e escolaridade dos pais) na maior parte da clientela de creches e pré-escolas, e ainda pela discriminação racial, que confere uma proporção maior de crianças brancas na população atendida pela Educação Infantil.

O que Craidy (2008, p.58) nos reapresenta é que a Constituição de 1988, pela primeira vez, define a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos, assim como a creche e pré-escola são direitos das crianças e de seus pais trabalhadores. Nos relembra, ainda, que a LDB/1996 “estabelece que a educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica, devendo integrar-se ao sistema de ensino” (CRAIDY, 2008, p.58) e que, portanto, a criança não pode ter distinção entre cuidado e educação, pois são indissociáveis tendo como parâmetro seu desenvolvimento integral. E, por fim, que a LDB também define que os educadores infantis serão professores de creche e pré-escolas formados em curso normal de nível médio, sendo desejável a formação superior.

Isso posto, continua a perplexidade diante do fato de que os direitos das crianças pequenas mediante as outras faixas etárias continuam sendo desrespeitados pela discriminação da exigência de formação dos diversos profissionais que as atendem, como percebemos nos concursos públicos para um grande contingente de educadores infantis – como por exemplo os auxiliares de educação em Sorocaba – para o qual não é exigida formação inicial em educação. Essa política reforça a dissociação entre cuidar e educar, na postura de que os auxiliares de educação somente cuidam e professores de educação básica (mesmo que atuem na educação infantil) somente ensinam. É muito comum relegar conceitualmente a educação como responsabilidade da família, somente.

Aliás, há uma diversidade de conceitos do que seja educar. Pra começo vamos colocar alguns usos no senso comum do termo educar que permeiam fortemente a prática pedagógica no cotidiano da educação infantil, inclusive confundindo, socialmente, o papel do professor da primeira infância.

Existe um discurso recorrente de que todos os funcionários ou mesmo todas as pessoas que adentrem uma escola sejam educadores, no sentido de que a organização das relações sociais, interpessoais e mesmo a postura individualmente diante da criança, a educa. Assim

*Eu mesma uso frequentemente em minha prática como gestora de que todos sejam educadores dentro da escola – professores, merendeiras, serventes, auxiliares de educação, gestores, pais de alunos, fornecedores, equipes de manutenção, policiais, agentes de saúde, supervisores, parceiros da comunidade, etc. Até porque, conforme argumento nestas ocasiões, as crianças pequenas não sabem o que está escrito em nossos holerites, elas até sabem nossos lugares na organização, mas estão abertas de alguma forma para se relacionar com todos até porque a criança é inocente.*

Esse conceito é reforçado pela visão de que todos se educam, todos são educadores e são convidados a participar, se engajar, assumir responsabilidades de decisão e atuação dentro da escola. A intencionalidade da educação, nesse contexto, traduz-se na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, com a participação de todos os segmentos, onde se clarifica a função educativa de cada um desses papéis.

Mas o “coração”, o eixo, a sustentação, o que assegura a educação infantil por excelência é o segmento dos professores, os professores de educação básica que atuam na educação infantil. A partir do trabalho, da ação desses é que se configura a qualidade da educação infantil. Sem eles não se pode falar de educação infantil, mas somente de um atendimento que até pode educar, inconscientemente, mas não tem avanço na reflexão aprofundada sobre o que norteia a sua intencionalidade. O compromisso de um professor é com a construção da humanidade, não só com a manutenção de uma configuração social.

### *Escolarização da Educação Infantil*

Dermeval Saviani (2012a), no Prefácio do livro “Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula” (ARCE e JACOMELI, 2012), nos apresenta uma localização da Educação Infantil na legislação educacional brasileira antes da LDB de 1996 a situar como primeira etapa da Educação Básica. Conforme Saviani

(2012a, p. vii), figura na LDB de 1961 que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (grifo meu); e, dez anos depois, na LDB de 1971:

“Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes [...] atribui aos ‘sistemas de ensino’ o ato de velar e não de organizar e manter”. (SAVIANI, 2012a, p. vii, grifo meu).

Saviani considera que o motivo das questões de ordem pedagógica e de orientação da educação infantil se deve a não obrigatoriedade dessa escolaridade. Porém o motivo da não obrigatoriedade não configura automaticamente pouca seriedade ou comprometimento dos profissionais envolvidos com a educação da primeira infância. Os problemas levantados decorrem do esvaziamento do discurso das políticas públicas voltadas à primeira infância, que se furtam de sua responsabilidade em custear dignamente e se responsabilizarem pela formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

O confronto entre educação infantil e educação escolar pode ser um confronto que não faz sentido, mas equacioná-lo pode requerer verificar o que se tem em comum nas concepções e analisar o que possa ser antagônico, analisando o que se encontra em sua raiz, para então fazer a opção de melhorar a educação em geral, tendo por base a educação infantil, em que pese o que nos recomenda Saviani (2012a, p. ix)

[...] assegurar uma escola de significativa qualidade educativa para as crianças das camadas populares, lutando decisivamente contra a precarização do trabalho pedagógico que, infelizmente, vem assolando a educação escolar em nosso país em todos os graus, ramos e modalidades de ensino. [...] se caracterizando por uma equação perversa traduzida pelos seguintes termos: filantropia + protelação + improvisação + fragmentação = precarização geral do ensino no país.

Uma série de perguntas apresentadas por Saviani nesse prefácio desencadeiam outras questões para que se avance na reflexão sobre a educação infantil. As primeiras questões apresentadas por Saviani (2012a, p. ix) são

Por que subsiste, ainda, e com certa força, essa corrente pedagógica que insiste em considerar que a educação das crianças pequenas não deva se organizar segundo a forma escolar mas, diferentemente disso, deva se

pautar por atividades livres que promovam o desenvolvimento espontâneo das crianças? Faz sentido essa dicotomia entre educação infantil e educação escolar?

A defesa de “atividades livres que promovam o desenvolvimento espontâneo das crianças” não significa que se defende simplesmente olhar as crianças sem nenhuma intencionalidade ou intervenção, o que até uma máquina com uma câmera eletrônica faria. Defende-se que tenham, sim, professores como parceiros privilegiados, preparados com uma formação cultural e científica consistente e amadurecidos, dos quais se espera entender de criança, respeitá-la em sua natureza e cultura, conhecer como se dá o desenvolvimento infantil e as formas de ensino e aprendizagem.

Saviani nos faz pensar na dicotomia entre educação infantil e educação escolar e leva-nos a analisá-la. Qual o sentido da dicotomia entre as duas referências à educação, entre infantil e escolar? A primeira se refere à faixa etária das crianças pequenas (0 a 6 anos). A segunda se refere a uma forma histórica de organização educacional. A primeira não quer ou não se deve sujeitar a segunda, não deve ou não quer antecipar os problemas que tem a segunda. A primeira, ao se estabelecer, coloca em xeque a segunda que, ao se ressignificar, tem desafios a enfrentar.

Esse mesmo autor, em outra publicação, discute a preocupação da educação infantil em não querer antecipar o formato de educação escolar tradicional. Saviani no prefácio à segunda edição do livro “Ensinando aos pequenos de zero a três anos” (ARCE e MARTINS, 2012), compreende a preocupação da educação infantil em se vincular à pedagogia tradicional, através da questão do ensino, “na melhor das hipóteses, como transmissão de conhecimentos dirigidos ao intelecto e à memória dos estudantes, o que supõe crianças já na idade propriamente escolar, isto é, a partir dos 7 anos.” (SAVIANI, 2012b, p. 10).

As questões seguintes, apresentadas no prefácio de Saviani à Arce e Jacomeli (2012) remetem a educação infantil às suas origens assistenciais ou de substituta da família, desqualificando totalmente e não reconhecendo o caráter de intervenção pedagógica da educação infantil. Diz ele:

Afinal, por que, então, reivindicar a institucionalização da educação dessa faixa etária traduzida na luta pela implantação de creches e pré-escolas públicas? A instituição educativa por antonomásia não é, exatamente a escola? Essa corrente pedagógica não seria mais coerente se, em lugar de defender a institucionalização da educação infantil, assumisse a posição de que essa etapa da educação deveria ficar definitivamente a cargo da família e, na impossibilidade desta, a cargo dos órgãos de assistência ou benemerência social? (SAVIANI, 2012a, p. ix).

Mesmo ao utilizar o termo escola, não significa compreender educação exclusivamente da forma tradicional, onde alguém ensina e outros aprendem. Pretende-se também superar a visão assistencial e espontaneísta presente num lugar onde apenas se “toma conta” de crianças pequenas. Para Saviani(2012b, p. 7),

De fato, as creches tinham, predominantemente, o significado de lugar onde os pais trabalhadores, que não podiam contratar uma babá, deixavam seus filhos pequenos aos cuidados de alguém cujo papel era “tomar conta” das crianças durante o tempo em que os pais estavam trabalhando.

Posicionar-se pela Pedagogia da Infância não desqualifica a implantação de creches e pré-escolas públicas, mas as reforça. O discurso implícito nessas questões colocadas por Saviani traz um ranço assistencial que confunde a educação infantil com a maternagem que se proporia como substituta da família carente, oferecida à criança desprotegida e leva a pensar que a educação infantil deveria, então, romper com a relação entre criança e família. As crianças desprotegidas ou carentes, filhas das classes trabalhadoras estariam a cargo de órgãos assistenciais ou filantrópicos, e as não desprotegidas estariam nos braços de suas famílias, exclusivamente. E no extremo oposto, na defesa de uma escolarização da educação infantil, as crianças tanto desprotegidas, carentes, filhas das classes trabalhadoras, quanto às filhas da elite se encontrariam em escolas (não sabemos se nos mesmos endereços ou não, pois os interesses de classes, e de se misturar, são diferentes) que inaugurariam então a transmissão sistemática dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Saviani (2012a, p. ix) considera que

Sendo essa oposição adotada, qual o sentido da luta, que no Brasil acabou sendo vitoriosa, pela alocação da educação infantil na secretaria de educação dos governos transferindo-a das secretarias de assistência social?

Infelizmente, a alocação na secretaria de educação não garante o perfil do trabalho a ser adotado na educação infantil. Parâmetros esses que já deveriam estar

garantidos visto que figuram em legislação. Saviani (2012b, p. 9), no referido Prefácio à Arce e Martins (2012) refere-se a essa problemática:

Não obstante a referida regulamentação, a precariedade de atendimento persiste, manifestando-se de duas formas:

- a) a predominância das entidades assistencialistas, seja por iniciativa direta das mesmas, seja mediante convênios celebrados com as prefeituras;
- b) a visão assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e, cientificamente, fundamentada do educador.

O atendimento precário, ou seja, em prédios, instalações e equipamentos de pouca qualidade e/ou inadequados, número exorbitante de crianças por adultos, profissionais sem formação inicial em educação, são exemplos do descaso com a infância brasileira, independente de qual secretaria estejam sendo alocados os recursos destinados à educação. Desde que se entenda a educação, como diz a Constituição de 1988, como direito inalienável de todos, a população infantil tem direito a ser atendida humanamente, sem ignorar qualquer dos aspectos do ser. O atendimento da educação infantil não é um mal necessário, não é uma mercadoria de troca entre a elite e a população. Essa educação vista como mercadoria, dentro de uma sociedade capitalista só concebeu a sua “distribuição” no sentido de pobremente para pobre. Porém, numa visão de educação como bem público, ela se categoriza como elevação da humanidade constituidora da nação.

O sentido da luta é ver reconhecida a infância como condição de direito inalienável do ser humano enquanto criança, como produtora de cultura, como base de desenvolvimento de um país, de uma nação. Sobre a educação da infância é que se edifica toda a educação básica e superior.

E, finalmente, a última questão que Saviani nos coloca: “Qual a razão dessa espécie de preconceito contra a escola?” (SAVIANI, 2012a, p. ix). Esse preconceito também poderia estar na desqualificação que se tem tentado estabelecer contra a construção da Pedagogia da Infância ao tratá-la como qualquer versão precarizada de educação.

Na defesa pela escolarização, Arce (2012, p. 1-2) valoriza a intencionalidade na educação infantil que, nessa orientação pela escolarização, preza pelo respeito às características do desenvolvimento da criança e ao caráter não preparatório para o ensino fundamental. Acusa que a falsa questão entre educação infantil e escolarização contribui para a indefinição curricular da educação infantil e coloca, para esta, a responsabilidade pela frágil articulação com o ensino fundamental. O que se observa é que a articulação é fragilizada quando somente um dos lados se propõe a contribuir, enquanto o outro lado se fecha em sua problemática e não considera o entorno. Sem hierarquização,

instituições de educação infantil e ensino fundamental precisam incluir no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica para favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e a imaginação de crianças e adultos. (NUNES e KRAMER, 2013, p. 46).

A intencionalidade educacional certamente é a essência, o sentido da Pedagogia da Infância. Mas garantir que a escolarização da educação infantil respeite as características do desenvolvimento da criança pequena pode ser contraditório quando se pensa num currículo fechado, pré-estabelecido que se proponha a ser contínuo ao ensino fundamental, o que, nesse caso, acaba sendo preparatório mesmo, em função de garantir o êxito desse último. Assim,

*A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta não pode mais se constituir a partir do ensino dito “fundamental” ou obrigatório, pois este já é considerado a segunda etapa do processo educacional da pessoa, construído sobre as estruturas psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas dos primeiros cinco ou seis anos de vida. (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010, p. 46, grifos do autor)*

A organização do trabalho escolar requer um olhar multidimensional, de acolhimento e propício ao encontro e relacionamento entre as pessoas envolvidas. Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

(BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Art. 11, grifos meus)

Em meio às análises de entrevistas coletivas, realizadas por Souza (2011, apud, BARROS, et al., 2013, p. 60) com professores cursistas do Proinfantil, discute-se a identidade profissional - “Como ser professor sem ocupar o lugar que lhe tem sido atribuído ao longo dos séculos?” (BARROS, et al., 2013, p. 63), num contexto em que o requisito para o ingresso dos profissionais da educação infantil foi o ensino fundamental, destaca-se a conservação de uma referência escolar para o trabalho de creche e o papel do professor de educação infantil como o de ensinar. “Uma das cursistas mencionou os ‘trabalhinhos’ ao se referir às produções das crianças, diminutivo que remete à diminuição e até mesmo a desvalorização dessas produções.” (BARROS, et al., 2013, p. 62). Assim, uma

realidade escolar vigente, baseada na concepção de educação transmissiva e dirigida exclusivamente pelo planejamento do professor, não se sustenta no cotidiano da educação infantil – ou, quando se sustenta, é a custa de instrumentos de controle e de contenção das crianças. Elas resistem a esse modo de educação e ressignificam espaços, tempos e o cotidiano por meio de suas atitudes e expressões, encontrando brechas para explorações criativas e mostrando que precisam de momentos de liberdade. (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 261-262)

Por fim a educação infantil, que num modelo extremo de escolarização se alia a escola tradicional, conforme Flávia Motta (2013, p. 70) nos apresenta como uma das possibilidades da educação infantil em “preparar a criança para atender às exigências de conteúdo, de comportamento e de aptidões motoras exigidas no ensino fundamental, especificamente nos requisitos para a aquisição do código de leitura e escrita”. Vê-se que

A escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que separa ciência, arte e vida, assim como no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis. É urgente que as práticas pedagógicas e os modelos de gestão e formação na educação infantil e no ensino fundamental se desloquem desse modelo para outros que favoreçam a construção de significados singulares constituídos nos acontecimentos da história. (NUNES e KRAMER, 2013, p. 47)

### *Ordem burocrática como pedagogia anônima*

As propostas que buscam a ouvir a criança, a não ignorar seus direitos e vê-la como competente e a ter espaço de participação, muitas vezes ficam na retórica das políticas para educação infantil e não transformam as práticas, alicerçando-se no caráter transmissivo ou de assistência implícito na ordem burocrática. Com pré-categorizações, garantem a uniformidade e a impessoalidade e tem como “um dos objetivos e uma das consequências [...] diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores” (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2007, p. 300).

Essa condição foi construída lentamente através do “autor anônimo que tem por morada uma infinidade de atores sociais” que pela burocracia da escola – “o autor anônimo do século XX” – expressão de João Formosinho e Joaquim Machado Araújo (2007) – oficializa uma pedagogia burocrática. Esses autores buscaram

[...] ressaltar a possibilidade de identificação de um autor conhecido e, por isso, responsabilizável – o *autor político* das grandes decisões no domínio da educação – e afirmar o anonimato de uma pluralidade de atores cuja ação se consubstancia em uma pedagogia “oficial” que não deixa de ser uma construção sócio-histórica, como também o é a escola, que mobiliza o saber “técnico” adquirido pelos sistemas escolares e aciona a sua “identidade” construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas de suas contribuições. (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2007, P. 295-296)

E, conforme Júlia Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) “protege a pedagogia transmissiva tradicional”. A burocracia na educação, por si só já se transforma num paradoxo quando se defronta um dos pilares do sistema burocrático, que é a impessoalidade, com o processo de ação da educação que trata, em sua essência, de relação entre pessoas, numa ação intencional de pessoas sobre pessoas, num encontro verdadeiro. Os interesses burocráticos se sobrepõem aos interesses propriamente pedagógicos. Assim, “[...] assistimos a quase uma esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13). Maria Malta Campos (2013, p. 10) ressalta o alerta “sobre a tendência à reprodução da pedagogia anônima de um passado ainda próximo” expresso por Oliveira-Formosinho: “Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com

nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX.” (2007, p. 33), que, na busca de um ideal, não se tem claro o caminho que conduz a ele.

O primeiro ideal é a universalização da educação que necessita de uma sistematização administrativa para dar conta da complexidade de cada sistema e da massificação que, na melhor das hipóteses, é traduzida como a possibilidade de acesso democrático para todos. Para isso, o modelo burocrático, eficiente na indústria e adotado historicamente na administração pública e na administração escolar, é reconhecidamente propício.

A tendência sobre qual nos alerta Campos (2013) está ligada a desconsideração do contexto histórico, social, cultural, que percebemos como o resultado decorrente da hipermassificação das características burocráticas, por aculturação entre os sujeitos, que disseminadas dão sustentabilidade a impessoalidade na educação, a não participar junto, mas cumprir sua parte na tarefa de ação educativa – resultando na deformação dessa relação, por meio do alinhamento burocrático com todas suas disfuncionalidades, como veremos a seguir.

Na pedagogia de tipo tradicional ou transmissiva, o autor anônimo se identifica com a estrutura burocrática weberiana. Gercina Oliveira (1970, p. 47) nos apresenta a burocracia Weberiana enquanto “um quadro de funcionários que, organizados dentro de uma forma específica e submetidos a normas de conduta também específicas e determinadas, exercem autoridade legal”, de ordem impessoal, relacionada ao cargo que cada um ocupa. Portanto, a autoridade tem limites legalmente definidos.

Para Oliveira (1970, p. 49), dentre as características de uma organização burocrática, destaca-se o “registro documental de atos administrativos, decisões, normas e ordens escritas”. A subordinação a um chefe supremo pressupõe, para o exercício da autoridade racional-legal, a aceitação da validade da organização. As relações entre as pessoas são pré-estabelecidas, praticamente não deixam lugar para o informal, “transforma um padrão descritivo ideal de critérios e relações em padrão prescritivo”. Oliveira (1970, p. 52) diz ainda que

A superioridade dessa forma de organização sobre suas predecessoras históricas fundamenta-se, principalmente, no conhecimento técnico, que lhe confere caráter racional e a transforma num instrumento de dominação preciso, estável, seguro, rigorosamente disciplinado, capaz de assegurar alta eficiência administrativa [...] ‘Ela é, atualmente. Indispensável para o atendimento das necessidades da administração de massa. No setor administrativo, a opção está entre a burocracia e o diletantismo’.

A burocracia como uma tentativa de organização racional, se desenvolveu na América do Norte e Europa, a partir da Revolução Industrial, abrangendo as grandes empresas capitalistas e outras organizações complexas modernas também chamadas genericamente de associações, como as universidades, partidos políticos, sindicatos, etc.

A hierarquia vertical dos cargos com suas parcelas definidas de autoridade e de responsabilidade, das mais amplas para as mais restritas, “condicionam a divisão de trabalho baseada na *especialização das tarefas*, que requerem para sua execução indivíduos preparados e qualificados tecnicamente”. (OLIVEIRA, 1970, p. 53, grifo do autor). Assim o fluxo de informações e comunicação entre as autoridades tem a estrutura hierárquica como o canal considerado natural do processo decisório. A autora afirma que

O sistema de carreira [...] parece destinado, em grande parte, a sustentar a lealdade do funcionário para com a organização e neutralizar os efeitos inconvenientes de uma impessoalidade que lhes é exigida mediante rigoroso sistema de disciplina e controle no desempenho do cargo. (OLIVEIRA, 1970, p. 54)

Já Campos (2013, p. 10-11) considera que, na educação infantil, especialmente na creche, o autor anônimo é de fora da burocracia tradicional original, da área da assistência e filantropia, ainda presente em muitos espaços em que se reproduz baseado em vínculos pessoais, de favor a uma clientela carente, em posição subalterna. Segundo a autora, essa configuração dispensa transmissão de conhecimento e fica, nesse lugar, o serviço de assistência.

No Brasil, as soluções domésticas, com todos os seus problemas privados, historicamente fizeram parte da administração pública, com claros reflexos na educação, especialmente a infantil – em que o ficar de fora, não contar, também estiveram a serviço de soluções privadas, menores, de não reconhecimento dentro da problemática de um sistema maior.

As características do modelo weberiano onde a racionalidade, normatização, hierarquia, especialização e impessoalidade são essenciais para a eficiência das organizações modernas e complexas (incluída a administração pública), especialmente voltadas para um grande contingente, são passíveis de disfuncionalidades resultantes das próprias pressões internas da organização que Oliveira (1970, p. 54), citando Robert Merton, apresenta em algumas críticas que faz compreender a sua disseminação enquanto “autor anônimo do século XX” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOZINHO; ARAÚJO, 2007, p. 12), ligadas a inflexibilidade, conservantismo, cristalização de condutas de grupo resistentes às propostas de transformações.

Uma primeira destas críticas refere-se à disfuncionalidade que diz respeito à *incapacidade treinada*, ligada à inflexibilidade diante de transformações de situações organizacionais, pois do funcionário é cobrado o respeito incondicional às normas, condicionando inclusive um conceito de “*psicose ocupacional*” ligada às preferências e antipatias adquiridas em função do trabalho. Essa rigidez conduz ao chamado *formalismo*. A segunda destas críticas refere-se à disfuncionalidade ligada à disciplina da atuação e de certa forma aos condicionantes da perspectiva de carreira, e leva ao que Merton chamou de *conservantismo*. E a terceira crítica liga-se à disfuncionalidade que decorre da formação do *espírito de grupo*, na “forma padronizada de defesa e de resistência às mudanças organizacionais, principalmente quando partidas de pessoas alheias ao grupo.” (OLIVEIRA, 1970, p. 55) Essa é uma situação de paradoxo que se forma diante do princípio de gestão democrática, em conjunto com a comunidade escolar.

Concluindo esse raciocínio, Oliveira (1970, p. 55) concebe o conjunto de críticas, devido aos fatores da disfuncionalidade que tem como estofo, a exacerbação do requisito weberiano da impessoalidade, que acaba por constituir a fonte de conflito entre o público e o funcionário burocrata. Pelo enrijecimento da conduta dos membros, a organização se fecha e não reage, adequadamente, para redefinição ou ajustes de suas finalidades que sejam alinhadas às necessidades renovadas do sistema maior.

Quanto à educação, conclui-se que a impessoalidade na dinâmica escolar, e mais especificamente na atuação docente, está na base de uma não educação, ou

uma transmissão estéril de conhecimentos, que tende a se repetir no atendimento de cunho assistencial.

Oliveira (1970) trata da gênese da estrutura da administração pública brasileira, certamente com reflexo na educação, especialmente na educação infantil, que eu diria, até os dias atuais. A formação elitista da educação brasileira mantém uma separação entre o pensar e o fazer, presente na sociedade escravocrata, caricata rural, patriarcal. Nessas condições,

[...] parece que as vantagens ou desvantagens da adoção de um sistema administrativo com características da burocracia weberiana para o sistema social brasileiro dependeriam menos da organização burocrática em si do que da orientação valorativa e ideológica dos seus membros, bem como da congruência existente entre essa orientação e as necessidades do sistema social como um todo. (OLIVEIRA, 1970, p. 72)

A força da burocracia na educação pública se traduz no paradoxo do medo de não corresponder ao que está estabelecido e a impessoalidade, que resulta na falta de comprometimento, na busca protocolar da certificação que atesta a continuidade de continuar fazendo que sempre fez em educação infantil, porque aprendeu fazendo. Essa “disfuncionalidade” poderia ser revertida se o educador participasse mais das instâncias de onde emanam o poder público para interferir nas redefinições e ajustes das finalidades sempre renovadas do sistema maior.

### *Pedagogia da Infância*

Logo após a aprovação da LDB/1996 que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica, emerge a Pedagogia da Infância como uma elaboração teórica da área da educação que passa a criticar os modelos transmissivos de educação e ensino. Conforme verbete de Maria Carmen Barbosa (2010) no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”, da Faculdade de Educação da UFMG,

Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as *crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a

*infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

Assim, a Pedagogia da Infância busca colocar a criança em primeiro lugar. Não só vê-la, mas ouvi-la e estar de fato com ela. A reflexão de Giane Mota (2014, p.39) alerta que

Ademais, fugir do controle não significa instituir o *laissez-faire* nas salas de aula, pelo contrário, significa fugir as amarras das questões lineares que não levam o pensamento a nenhum lugar, é fugir do tecnicismo mecânico para realização de operações, é inferir sem a obrigação de responder a alguma pergunta previamente estabelecida; é, talvez ter uma certa liberdade para pensar e agir [...]

E, cuidando para não criar um novo conceito e pedagogizar o rizoma e o devir, Mota (2014, p.94) crê e propõe

ser produtor e tê-los enquanto fundamento da pedagogia na/com a infância, porque para que os saberes virem sabores, como afirma Claparède, e para que criança não faça o que quer, mas queira o que faz; a aprendizagem, o ato de aprender precisa se desvencilhar da ensinância presente na metáfora da árvore, próprio à modernidade, mas tão questionável na contemporaneidade.

No sentido da pedagogia não se perder de um caminho da/na/para infância, a bússola de nossa ação e de nossa militância pela educação infantil está posta no exercício de que

Talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação *emancipatória*. (FARIA e FINCO, 2011, p. 5)

## **4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO PONTO DE VISTA HISTÓRICO**

A formação do professor de educação básica, no geral, apresenta muitas deficiências para proporcionar uma educação de qualidade. A essas acrescentam-se outras mais, quando esse profissional trabalha na educação infantil. Ângela Barreto (1995, p. 14) chama a atenção para o fato de que “os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função”; ou seja, a função tanto de cuidar quanto de educar como binômio indissociável do atendimento à criança no contexto escolar.

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.

Essa crítica ancora-se na complexidade da realidade pedagógica e nas múltiplas práticas e reflexões possíveis com as quais se defrontam os envolvidos na educação, tanto em geral quanto na educação infantil especificamente. Entende-se, então, que essa complexidade ultrapassa a capacidade autônoma de adaptação de cada profissional, exigindo uma formação mais especializada. Pode-se ter, na tematização da educação atual e na reflexão histórica, o necessário questionamento filosófico dos fins da educação, buscando compreender os determinantes sociais, econômicos e políticos. (SAVIANI, 2002)

Quando a LDB/1996 traz a necessidade da formação superior dos professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, Tizuko Kishimoto (1999) mostra que a pedagogia já fazia isso desde 1930 e defende a formação do especialista baseada na docência. Abaixo o Quadro 1 que Kishimoto (1999, p. 76-77) apresenta contendo uma lista de 75 instituições, desde 1931 até

1999, incluindo sete delas sem datas, que já formavam profissionais de pré-escola em instituições de nível superior. A Universidade de Sorocaba que figura na quinta linha, em 1955, como instituição de nível superior com curso para formar profissionais de pré-escola. Kishimoto nos alerta para o fato de que ainda é preciso investigar as razões que levaram a criação dos cursos de formação de profissional de pré-escola e séries iniciais em instituições de nível superior.

Quadro 1 – Relação das instituições de nível superior com cursos para formar profissionais de pré-escola

| Licenciatura pré-escolar | Instituição superior   | Data | Continua |
|--------------------------|--|------|----------|
| 01                       | Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)  | 1931 |          |
| 02                       | Universidade Federal do Rio do Paraná (PR)   | 1938 |          |
| 03                       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS)          | 1942 |          |
| 04                       | Universidade do Sagrado Coração – Bauru (SP)                                       | 1954 |          |
| 05                       | Universidade de Sorocaba (SP)  | 1955 |          |
| 06                       | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí (RS)       | 1957 |          |
| 07                       | Universidade da Região de Campanha – Bagé (RS)                                     | 1958 |          |
| 08                       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Marília (SP)      | 1959 |          |
| 09                       | Universidade Federal de Uberlândia (MG)  | 1960 |          |
| 10                       | Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis (SC)                        | 1960 |          |
| 11                       | Fundação Universidade do Rio Grande – Rio Grande (RS)                              | 1961 |          |
| 12                       | Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)   | 1962 |          |
| 13                       | Universidade Federal do Ceará – Fortaleza (CE)                                     | 1963 |          |
| 14                       | Universidade do Vale do Itajaí (SC)  | 1965 |          |
| 15                       | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André (SP)                      | 1966 |          |
| 16                       | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jahu (SP)                             | 1966 |          |
| 17                       | Universidade de Mogi das Cruzes (SP)   | 1966 |          |
| 18                       | Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia – Nova Friburgo (RJ)                         | 1967 |          |
| 19                       | Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande (PB)                             | 1969 |          |
| 20                       | Universidade de Santa Cruz do Sul (RS)   | 1969 |          |
| 21                       | Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá (MT)                                  | 1970 |          |
| 22                       | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Corumbá (MS)                          | 1970 |          |
| 23                       | Universidade de Ribeirão Preto (SP)  | 1970 |          |
| 24                       | Universidade Estadual de Campinas (SP)*  | 1971 |          |
| 25                       | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP)                                 | 1971 |          |
| 26                       | Universidade Paulista (SP)   | 1972 |          |
| 27                       | Centro de Estudos Superiores de Londrina (PR)                                      | 1972 |          |
| 28                       | Universidade Federal do Piauí – Terezina (PI)                                      | 1973 |          |
| 29                       | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí (RS)       | 1973 |          |
| 30                       | Faculdade de Educação de Joinville (SC)  | 1973 |          |
| 31                       | Universidade Estadual de Maringá (PR)  | 1973 |          |
| 32                       | Universidade do Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ)                                | 1974 |          |
| 33                       | Universidade Veiga de Almeida – Rio de Janeiro (RJ)                                | 1974 |          |
| 34                       | Faculdade Pio Décimo – Aracaju (SE)  | 1976 |          |
| 35                       | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Santa Rosa (RS) | 1976 |          |
| 36                       | Universidade da Amazônia – Belém (PA)  | 1980 |          |
| 37                       | Universidade Metodista de Piracicaba (SP)*   | 1981 |          |

Fonte: Adaptado de Kishimoto (1999, p. 76-77)

Quadro 1 – Relação das instituições de nível superior com cursos para formar profissionais de pré-escola

| Licenciatura pré-escolar | Instituição superior  | Conclusão |
|--------------------------|---|-----------|
|                          |   | Data      |
| 38                       | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande (MS)                            | 1983      |
| 39                       | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Dourados (MS)                                | 1983      |
| 40                       | Universidade Federal de Santa Maria (RS)  | 1984      |
| 41                       | Universidade do Estado da Bahia – Salvador (BA)   | 1985      |
| 42                       | Universidade Estadual de Maringá (PR)   | 1986      |
| 43                       | Universidade Estadual de Feira de Santana (BA)  | 1987      |
| 44                       | Universidade Luterana do Brasil – Canoas (RS)   | 1988      |
| 45                       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – presidente Prudente (SP) | 1988      |
| 46                       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Rio Claro (SP)           | 1988      |
| 47                       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Marília (SP)             | 1959      |
| 48                       | Centro de Ensino Superior de Jaraguá do Sul (SC)  | 1988      |
| 49                       | Fundação Universidade do Rio Grande (RS)  | 1989      |
| 50                       | Universidade do Vale do Itajaí - Tijucas (SC)   | 1990      |
| 51                       | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara (GO)                               | 1990      |
| 52                       | Universidade Estadual do Rio de Janeiro (RJ)  | 1991      |
| 53                       | Universidade da Região da Campanha – Dom Pedrito (RS)                                     | 1991      |
| 54                       | Universidade Estadual da Bahia – Teixeira de Freitas (BA)                                 | 1992      |
| 55                       | Universidade Federal Fluminense – Angra dos Reis (RJ)                                     | 1992      |
| 56                       | Universidade do Passo Fundo – Cascas (RS)   | 1993      |
| 57                       | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Três Passos (RS)       | 1993      |
| 58                       | Universidade do Oeste do Paraná – Francisco Beltrão (PR)                                  | 1994      |
| 59                       | Universidade do Passo Fundo – Carazinho (RS)  | 1995      |
| 60                       | Universidade do Passo Fundo – Passo Fundo (RS)  | 1995      |
| 61                       | Universidade Paulista – Campinas (SP)   | 1996      |
| 62                       | Faculdades Integradas Maria Thereza – Niterói (RJ)  | 1996      |
| 63                       | Universidade de Uberaba – Uberaba (MG)  | 1997      |
| 64                       | Faculdade de Educação de Costa Rica (MS)  | 1999      |
| 65                       | Faculdade de Pedagogia – Nova Andradina (MS)  | 1999      |
| 66                       | Instituto de Ensino Superior de Cotia (SP)  | 1999      |
| 67                       | Faculdade Dom Bosco – Cascavel (PR)   | 1999      |
| 68                       | Faculdade de Ciências da Educação de Indaial (SC)   | 1999      |
| 69                       | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coxim (MS)                                   | s/d       |
| 70                       | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Jardim (MS)                                  | s/d       |
| 71                       | Fundação Universidade do Rio Grande – Santa Vitória do Palmar (RS)                        | s/d       |
| 72                       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS)                             | s/d       |
| 73                       | Faculdades Unidas de Várzea Grande (MT)   | s/d       |
| 74                       | União de Escolas Superiores de Funeso – Olinda (PE)                                       | s/d       |
| 75                       | Faculdade Ítalo-Brasileira (SP)   | s/d       |

Fonte: Adaptado de Kishimoto (1999, p. 76-77)

Em sua origem, no Brasil, entre outros cursos instituídos em 1939, o curso de pedagogia visava à formação do bacharel (em três anos) e do licenciado (mais um ano de curso de didática) conhecido como “3+1”. Já apresentava, nessa época, problemas ao formar o bacharel em pedagogia, para preparar “trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais” (SILVA, 2006, p. 12)

especialmente cargos técnicos, sem muita definição profissional para o egresso. Só depois de alguns anos é que foi exigida essa formação para o provimento desses cargos no Ministério da Educação. E mesmo o licenciado enfrentava problemas, pois era difuso seu campo e atuação, não só no curso normal poderia lecionar e nesse a exigência era o nível superior em qualquer área.

Em 1962, a legislação não consegue resolver esse problema e discute-se a possibilidade de extinção do curso de pedagogia. Valnir Chagas, autor do Parecer CFE 251/62, aponta ideias que seriam colocadas em andamento no futuro, uma delas sobre a educação superior dos professores primários admitindo que esses até deveriam ser formados em nível superior. Porém, o secundário era visto como um nível bem avançado para a época, na condição brasileira, para formação desse professor.

Com essa ideia de provisoriedade, determina o curso de quatro anos, com a licenciatura concomitante ao bacharelado e proporcionando a formação do “técnico de educação” ou “especialista de educação”, ou ainda “administradores e demais especialistas de educação”, “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal (SILVA, 2006, p. 16-17; 51-52). Mas, ainda assim, continua vago o campo de trabalho que demanda esses profissionais, com um currículo considerado enciclopédico, teórico, generalista. A imprecisão do currículo também é marcada pela indefinição do mercado de trabalho.

Consequentemente, uma questão nebulosa na formação de licenciatura em pedagogia se configurou no final da década de 1980. Enquanto, desde 1930, era o curso normal em nível médio que formava o profissional para atuar no ensino primário, jardins-de-infância, escolas maternais, pré-escolares e creches, os professores para o curso normal eram formados no curso de pedagogia. O Parecer CFE n. 252/69 (SILVA, 2006, p. 31) que trata de flexibilização de disciplinas e habilitações, dentro do contexto da Reforma Universitária do final da década de 1960, proporcionou o direito aos egressos do curso de pedagogia de lecionarem nas séries iniciais, sem criar mais uma habilitação com o argumento de que “o que pode mais deve valer para o menos”. Assim determinaram-se requisitos de estudos dentro da grade curricular do curso de pedagogia. Segundo Kishimoto(1999, p. 65), “essa

ótica tem sido utilizada para justificar a formação profissional para educação infantil nas últimas décadas”.

Já o jardim de infância, anexo a Escola Normal Caetano de Campos, criado em São Paulo, em 1896, não teve similares por três décadas. Isso nos leva a concluir que houve pouca demanda por formação de professores da primeira infância. Nas décadas seguintes, surgem, em algumas instituições de nível superior, licenciatura em educação pré-escolar, mesmo assim com uma precária expansão, nas décadas de 50 e, um pouco mais acentuada, na de 60. Segundo Kishimoto (1999, p. 67),

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul instala em Porto Alegre a licenciatura em educação pré-escolar, em 1942. Nos anos 50 surgem seis cursos similares: Universidade da Região da Campanha em Bagé, RS (1958) e em Santana do Livramento (1958), Universidade de Sorocaba, SP (1955) e Universidade do Sagrado Coração de Bauru, SP (1954), tendo uma única pública, a Universidade Estadual Mesquita Filho – Unesp de Marília (1959).

Em 1969, a partir do Parecer CFE n. 252/69, defendia-se mais praticidade, ligando o currículo às tarefas a serem desenvolvidas na profissão – conforme tendência no contexto pós-golpe militar de 1964, expressa na Lei da Reforma Universitária – então, em um determinado momento do curso, o aluno deveria fazer a opção curricular em função da escolha profissional. A respeito disso, Silva (2006, p. 25) lembra-nos que com

[...] a aprovação da Lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária –, triunfam aos princípios da racionalidade e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuanças do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, [...] acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões.

Essa fragmentação da formação do pedagogo e o acirramento da relação formação superior e profissão, além de não resolver a questão da destinação dos egressos criou outros problemas. Foi proposto um só diploma que, em tese, seria de bacharel por o de licenciado estar implícito; porém, o título de licenciado foi aprovado em plenário, diante de emenda apresentada. O currículo, com uma base comum “composto predominantemente por matérias consideradas como de

fundamentos da educação” (SILVA, 2006, p. 53) e outra diversificada, com caráter técnico, conforme habilitações propostas, configura ao curso uma flexibilidade que atende às demandas do mercado. A formação do especialista de educação pretendida numa concepção de educação integral fica inviabilizada diante da fragmentação do currículo.

Nesse parecer também ficou esclarecida a questão – sem a criação de mais uma habilitação, e diante da já referida flexibilização de disciplinas e habilitações – o que na época apresentava um impasse: foram determinados os requisitos de estudos dentro da grade curricular do curso de pedagogia para a aquisição do direito ao magistério primário pelos diplomados em pedagogia, pois “‘quem pode o mais pode o menos’, quem prepara o professor primário tem condições também de ser o professor primário” (SILVA, 2006, p. 31).

Em decorrência disso, o curso ficou inchado e, mesmo assim, o pedagogo continuou a encontrar problemas na sua colocação profissional; “provocou-se o chamado ‘inchaço’ desse curso, no que se refere a diversidade de profissionais a serem formados.” (SILVA, 2006, p. 54) As redes de ensino de 1º e de 2º graus, com diferentes necessidades e peculiaridades quanto a organização e parcelamento do trabalho, não absorveram os profissionais formados conforme pressupôs o parecer. Em síntese,

[...] o parecer CFE n.252/69 [...] pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo [...] o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular. (SILVA, 2006, p. 56, grifos meus)

Será que esse “inchaço” não esteve a serviço de manter iludido o educador? Na esperança da realização de tantas possibilidades profissionais que a formação superior em pedagogia estava a oferecer, mantinha-se o docente no mesmo lugar social. Esses estudantes têm que comprovar experiência no magistério vinculado ao acesso às habilitações pedagógicas. O impasse quanto à inviabilidade da exigência coloca em discussão a que serve no currículo essa experiência, se exigido no ingresso ou se antes da obtenção do diploma, assume apenas um caráter cartorial, protocolar.

A questão que se coloca é que mesmo com essa sobrecarga o curso de pedagogia, diante da possibilidade futura de se deslocar para a pós-graduação o acesso às habilitações pedagógicas, que já havia sido idealizada, desde 1962, pelo conselheiro Valnir Chagas, poderia um dia se ver esvaziado de suas funções se não se fortalecer a ideia também, já idealizada desde 1962, por esse mesmo conselheiro, “de atribuir ao curso de pedagogia o preparo do professor das séries iniciais da escolarização” (SILVA, 2006, p. 57).

A questão da identidade do curso de pedagogia, entre o bacharelado e a licenciatura, abriu recorrentes discussões sobre a necessidade de formação geral das ciências da educação juntamente com a profissionalização docente em que a teoria e prática sejam dois aspectos indissociáveis, assim como o aprender e o ensinar.

Segundo Silva (2006), pensou-se (parecer 252/69) em apenas voltar o olhar do licenciado para o processo ensino-aprendizagem, numa dimensão estritamente psicológica, explicitamente tecnicista, como se apenas os especialistas, gestores, aqueles que orientam as condições para que ocorra esse processo fossem os educadores. E, na sequência, fechando o círculo, a concepção de formar o especialista no professor, condicionando a formação do especialista à experiência como professor e só a partir daí a ideia de constituir-se o pedagogo como estudioso da educação. Então, nessa ordem – primeiro formar o professor numa dimensão técnica, baseado na psicologia para, entre os interessados e somente a partir desses, formar o especialista, que teria uma formação como pedagogo, estudioso da educação, sua teoria, fundamentos e metodologias.

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de pedagogia encontram razões, especialmente, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola. (AGUIAR, et al., 2006, p. 822).

Na iminência, depois postergada, de se extinguir o curso de pedagogia, na década de 1970, a área pedagógica seria inserida nas licenciaturas. No contexto dessa discussão, ficou patente a relação problemática entre os bacharelados e as licenciaturas, aparecendo essas últimas como um mero apêndice protocolar, quase

cartorial para a obtenção da licença para lecionar, para ser professor. No contexto dos debates, levados a termo por estudantes e professores universitários a partir do final da década de 1970, a respeito do tema da renovação dos cursos de formação de professores, ficaram claros os impasses e a complexidade do tema da área pedagógica. Caminhou-se, então, na direção de uma redefinição dessa relação a partir da revisão da ordem tecnicista instalada, “a partir da ideia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira” (SILVA, 2006, p. 66). Para ser educador, seria indispensável agregar à identidade do profissional docente uma compreensão ampla da problemática educacional brasileira.

Já a década de 70 é marcada pela teoria da pré-escola compensatória da privação cultural das crianças e pela municipalização da educação infantil. “A Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação só foi criada em 1975, numa época em que esse nível educacional era visto por muitos como terapêutica para carências sociais e culturais” (KRAMER, 1982, apud BRASIL, 2009, p. 100). O controle das várias esferas de governo aumenta a pressão pela formação de profissionais, o que contribui para a criação de cursos superiores, especialmente da iniciativa privada. A recessão econômica da década de 80, “a década perdida”, diminui o avanço da criação dos cursos pela iniciativa privada, enquanto se mantém crescendo o setor público federal e estadual. Quanto à expansão da educação infantil na década de 70 e 80,

ainda que a grande distância da demanda, a educação infantil veio crescendo e tomando vulto, em especial na chamada década perdida, quando a recessão econômica e o desemprego levaram a mulher a incrementar sua participação no mercado de trabalho. [...] Essa ampliação do atendimento se fez de modo precário, com a concentração, pelas redes municipais, do maior percentual de professores sem formação específica. (BRASIL, 2009, p. 101).

Saviani, quando trata dos aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro, afirma que, a partir da década de 1980, as discussões e a redefinição da identidade do profissional da educação, proporcionada por esse grande movimento que se deu pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, levou a fortalecer a formação de professores para a educação infantil

e as séries iniciais do ensino fundamental dentro do curso de pedagogia. “À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Após um processo marcado por conflitos entre representante do governo e lideranças do movimento, e mesmo por embates que criaram tensões internas nos próprios grupos de participantes, chega-se a um “Documento Final” que se tornaria a referência básica para as reflexões a respeito da “Formação do Educador” na próxima década;

permanece a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também a da docência como base da identidade profissional de todo o educador. Consequentemente, a ideia do núcleo comum de estudos visando à compreensão da problemática educacional brasileira é mantida, com o novo nome de “base comum nacional” dos cursos de formação de educadores (SILVA, 2006, p. 68).

Até meados da década de 1990, as discussões se encaminharam não na direção de uma redefinição da legislação, mas no sentido da análise de iniciativas que buscassem amenizar os efeitos da concepção tecnicista de educação implícita no curso de pedagogia. Na década de 1990, os debates coordenados então pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) se encaminham para a discussão da formação dos educadores em geral, com o foco na base comum nacional. Esse esforço resultou no estabelecimento de “princípios valiosos para a formação dos educadores” que foram sistematizados pela ANFOPE no documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” levado à apreciação da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, do MEC (SILVA, 2006, p. 73-75). Na visão de Scheibe (2007, p. 47), na

esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se o pensamento socialcrítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático.

Esperava-se que o fim do regime militar favorecesse a busca de soluções por meio de discussões democráticas para o problema da formação de professores.

O Movimento dos Educadores toma vulto e demonstra sua força, como resistência ao poder instituído, durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico. Sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, em face do processo de “abertura democrática” os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária. [...] Sob a perspectiva didático-pedagógica pretendiam apresentar uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo. Perspectiva logo redimensionada, visto que as mudanças deveriam abranger todo o “sistema de formação de professores”. (AGUIAR, et al., 2006, p. 823-824).

Quanto à educação infantil, a Constituição Federal de 1988 vem colocar a criança pequena como sujeito de direitos e, como dever do Estado, o atendimento em creches e pré-escolas. É o que consta nos artigos que seguem:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.<sup>3</sup>

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;<sup>4</sup>

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;<sup>5</sup>

[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;<sup>6</sup>

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>7</sup>

E, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no capítulo I, na composição dos níveis escolares, por meio do artigo 21, inseriu a Educação Infantil na Educação Básica. “A educação escolar compõe-se

<sup>3</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010

<sup>4</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006

<sup>5</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009

<sup>6</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006

<sup>7</sup> Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010

de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. E na Seção II, “Da Educação Infantil”, nos artigos 29 e 30<sup>8</sup> da LDB é assegurado o desenvolvimento integral da criança como sua finalidade e se prevê a diferenciação etária do atendimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Conforme

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

34II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Na década de 90, retoma-se o crescimento, com significativo avanço da iniciativa privada, nos cursos superiores de formação de profissionais da educação e um sucateamento e esvaziamento do serviço público, fruto da política neoliberal. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, não correspondeu às expectativas de discussões democráticas para o problema da formação de professores e indicou um “nivelamento por baixo” para a política educacional, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores (1996-2006), que proporcionariam uma formação docente aligeirada (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essa nova LDB introduziu a possibilidade de o curso normal superior ser alocado nos pouco esclarecidos e apenas precariamente regulamentados, institutos superiores de educação, além das universidades. Dando margens a especulações, iniciam-se as reflexões a respeito do assunto e reinstala-se a discussão a respeito da função do curso de pedagogia. “Cresciam as manifestações contrárias à criação dos institutos superiores de educação, coordenadas pelas associações, sindicatos e demais entidades envolvidas com o tema da formação e qualificação profissional dos educadores” (SILVA, 2006, p. 78).

Kishimoto (1999) trata da formação mais aligeirada que então se formulou, quando da criação do curso normal superior, e mostra as consequências negativas, especialmente para a educação infantil, pela cópia precária do modelo francês.

---

<sup>8</sup> Artigos com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

Nesse, o educador infantil passava três anos na universidade para depois ir para o curso profissionalizante, enquanto que no Brasil o futuro profissional já iria direto do ensino médio para o profissionalizante (normal superior).

O normal superior se restringia a um curso de 1600 horas, com o aproveitamento de 800 horas para os egressos do curso de magistério em nível médio e ainda 800 horas de prática de ensino do trabalho desse professor/aluno. Esse quadro de carga horária diminuta, associado a pouca exigência do corpo docente, “geram consequências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras” (KISHIMOTO, 1999, p. 72). A situação é agravada no âmbito das creches onde, conforme atesta Kishimoto (1999, p. 62), “o tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas”

Entre as muitas propostas encaminhadas à Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia pelas IES e pelas demais entidades envolvidas com o tema da formação e qualificação profissional dos educadores, conforme Silva (2006, p. 78-79), destacam-se as formulações da ANFOPE favoráveis a uma política educacional global de formação e de profissionalização do magistério, tendo as universidades, com suas faculdades ou centros de educação, como o local de formação dos profissionais da educação básica e superior. Defende, portanto, o curso de pedagogia e demais licenciaturas, para as quais as próprias instituições formadoras formulariam as propostas curriculares, em conformidade às disposições gerais para os cursos, atendendo ao princípio de flexibilidade preconizada pela LDB, respeitada a “base comum nacional” e a docência entendida como a identidade do educador.

Silva (2006, p. 83-85) ainda relata que por o documento final apresentado pela referida comissão apresentar diversas tendências em conflito, a aglutinação das entidades no apoio a ela foi um fortalecimento diante da tendência de retirar do curso de pedagogia a formação de professores. O que acabou acontecendo por decreto presidencial n. 3.276, de 6/12/99, dando exclusividade, quando de nível superior, da formação de professores de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental aos cursos normais superiores. Diante da resistência organizada

e da relutância em cumprir a determinação, outro decreto, o de nº 3554, de 7 de agosto de 2000, relativiza substituindo o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*, mas ainda deixa descontentes os educadores que pressionam pela revogação desses decretos.

Dentre as questões que Kishimoto (1999, p. 63-64) nos coloca, duas delas ainda merecem atenção no que diz respeito à ascensão na escolaridade proporcionada pela educação superior. Primeiramente, essa leva à valorização profissional do educador infantil? E, em segundo lugar, na formulação de Kishimoto (1999, p. 64),

Há respeito pelas novas concepções construídas ao longo da constituição do campo da educação infantil, como o respeito à especificidade da criança de 0 a 6 anos, a integração da educação da criança de 0 a 6 anos ou até 10 anos, a oferta de competências necessárias ao educador no interior do quadro curricular, além da premência em romper práticas tradicionais que separam a teoria da prática?

Uma pergunta está relacionada à outra. A discussão sobre formação do professor da primeira infância requer antes de tudo refletir sobre a concepção de infância. Vê-se que há certa resistência, ou pouca preocupação, em valorizar a discussão sobre educação infantil.

#### 4.1 Formação nos cursos de pedagogia

Ainda hoje, 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.

Ao querer desvencilhar-se da assistência protagonizada pela maternagem feminina profissionalizada, surge outra tendência da educação infantil – a que imita

a escola primária, tentando compensar e resolver os problemas desta. Escolarizando-se, antecipam-se problemas de exclusão social, disciplinamento, etc.

Considerando que a educação infantil, por meio da experiência intencionalmente proporcionada e vivida, individual e coletivamente, coloca a criança em interação com a cultura e os conhecimentos acumulados pela humanidade, é certamente razoável admitir que ela ajude na formação dos fundamentos necessários para o aprendizado sistematizado no ensino fundamental. Assim sendo, o acesso à educação infantil, ao estreito convívio interacional com outras crianças e adultos, distintos daqueles de seu convívio familiar, articulados pela prática pedagógica que promove intencionalmente a educação num ambiente institucional, não pode ser privilégio apenas de alguns. Da mesma maneira, a educação infantil não pode transformar-se numa extensão da precária e desastrosa realidade material e cultural da classe trabalhadora, focada apenas na instrução e na alfabetização, sem espaço para a ludicidade e a interação social.

O MEC aprovou em agosto de 2006 e publicou em 2009 o *Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil*, realizado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2009, p. 7-8). Este relatório descreve no item 3.2.17. que

a educação pré-escolar no Brasil para crianças de 4 a 6 anos parece mais próxima da educação primária do que da pré-primária. Especialmente nas entidades públicas municipais, as salas de aula têm carteiras e cadeiras enfileiradas, nas quais as crianças se sentam diante de um professor e um quadro-negro. Embora o currículo estabeleça metodologias interativas, os professores tendem a ensinar às crianças, em vez de interagir com elas num processo construtivo de aprendizagem. Na maioria das entidades visitadas pela equipe de avaliação, com exceção de algumas particulares de alto padrão, as crianças estavam sentadas em suas carteiras fazendo exercícios de alfabetização e aritmética. Estas situações típicas de curso primário eram comuns especialmente nas Classes de Alfabetização e nas salas de pré-escola existentes em escolas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 53-54).

O relatório segue discutindo as causas combinadas de diversos fatores que se encontram na raiz dessa realidade apurada em que tem prevalecido a visão de cuidado e educação em separado; a pressão dos pais; o processo pedagógico diário, que se liga à especialização do professor. Entre as observações que

apresenta para reflexão sobre esse terceiro fator, uma primeira, está na dificuldade de os estudantes de ensino médio adquirirem capacitação profissional como uma especialização de professores de educação infantil, ao mesmo tempo em que concluem a própria educação básica – que não permite uma maturidade do profissional para atuar na educação infantil. Portanto,

[...] não seria prematuro pensar em elevar a qualificação, não necessariamente para seguir a tendência global, mas para aumentar a capacitação profissional dos educadores, o que ajudaria a resolver problemas pedagógicos como a aprendizagem direcionada à educação primária. (BRASIL, 2009, p. 54).

E uma segunda observação relaciona-se à necessidade de a formação universitária focar as especificidades da primeira infância, como aprendem e se desenvolvem, e a totalidade das suas necessidades. É o que atesta a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (Parecer CNE/CEB n. 20/2009):

A segunda observação é que a formação de nível universitário precisa focar mais questões específicas da primeira infância. [...] A extensão da pedagogia da educação infantil não pode ser trabalhada adequadamente por generalistas que não compreendem totalmente o conjunto de necessidades da primeira infância ou, mais importante, como as crianças dessa faixa etária aprendem e se desenvolvem. A educação infantil é uma disciplina especializada que requer uma força de trabalho especializada. (BRASIL, 2009, p. 55).

Indícios desse aspecto em relação à educação infantil, em que pese a aproximação do seu formato ao do ensino fundamental, podem ser observados no Parecer CNE/CP N. 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A Comissão Bicameral de 2004, entre outros estudos, procurou aprofundar estudos “sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 1) que é aquela concepção, já citada anteriormente, do “quem pode o mais pode o menos”. Nesse Parecer a seção de “Apresentação de um Breve Histórico do Curso de Pedagogia” aponta um momento histórico que atende a trajetória de profissionalização docente, o que demandou reformas curriculares na década de 80, em função da mudança do perfil dos estudantes baseado em sua experiência anterior. O documento diz ainda que

Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia a dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em pedagogia dicotomizavam teoria e prática. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 4).

A predominância e conseqüente valorização da experiência no ensino fundamental, tanto dos formadores de professores quanto na vida dos estudantes de nível superior, também pode ser observada no Parecer CNE/CP 9/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação. Esse documento apresenta o conceito de “simetria invertida” onde considera a possibilidade de exceção da educação infantil, provavelmente porque a geração de estudantes de nível superior da década de 90 não teve acesso unânime a educação infantil que historicamente ainda se constituía no Brasil,

[...] com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no (sic) cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. [...] A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos. (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Os conhecimentos prévios dos professores em formação, sejam eles originários da experiência de vida, sejam por já atuarem como professores, não podem ser idealizados nem desconsiderados. Devem, sim, fazer parte do planejamento dessa formação para que sejam tematizados numa análise histórica e crítica da realidade educacional brasileira e passível de intervenção e transformação. Assim, considerados parte consciente do processo formativo na sua

dimensão subjetiva e histórico-objetiva para que possam enriquecer a personalidade enquanto foco irradiador da prática educativa.

Saviani (1976, p. 14-15) explica o que significa formar o pedagogo enquanto educador com uma fundamentação teórica consistente. Em primeiro lugar, é preciso enfrentar o desafio da complexidade inerente à educação, pois a não-consciência da sua complexidade leva a soluções simplistas; de outra parte, essa consciência da complexidade da educação pode também ser motivo de desânimo e passividade. Somente uma reflexão sobre o problema pode levar a verificar a complexidade real e até onde vai cada um desses desdobramentos. Assim, a dispersão de cada uma das vertentes que intervém na educação pode levar ao não aprofundamento teórico, desencadeando num enciclopedismo que, por ser vacilante, leva a “flutuações da consciência pedagógica”.

Como ter um enfoque pedagógico? O que é pedagogia? As conceituações se multiplicam e os enfoques se desdobram, sem perspectiva de unificação, a não ser pela convergência na referência à educação. Tomando como fenômeno, “a educação como um dado da realidade: algo que acontece (fenômeno)” (SAVIANI, 1976, p. 17), cada referência à educação se traduz numa possível atitude diante dela – científica, artística, filosófica, etc.

Segundo esse autor, na explanação indicativa dos significados dessas atitudes diante da educação, destaca-se a definição de filosofia da educação em contraponto com o seu conceito de Teoria Geral da Educação. Enquanto acompanhamento reflexivo e crítico da ação pedagógica, a filosofia da educação realiza uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional não lhe cabendo uma definição “a priori” de educação ou uma sistematização “a posteriori”, o que seria uma tarefa da teoria geral da educação.

O termo *teoria* pode referir-se a um olhar desvinculado da ação, porém a pedagogia está diretamente ligada à ação, à prática da educação, criando-se aí um paradoxo entre teoria e prática sempre presente nas discussões e reflexões sobre a pedagogia. Os interesses, as exigências da realidade educacional compõem o que Saviani toma não só “como produto, ou seja, como algo acabado que nos cumpre

descrever, explicar, interpretar, mas também como processo, ou seja, como algo que nos cumpre produzir, fazer, realizar.” (SAVIANI, 1976, p. 18)

Sendo uma interpretação muito próxima dos interesses da ação, há uma proximidade da definição que Saviani cunha como uma “ideologia educacional” como “uma leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada” (FURTER, 1966, apud SAVIANI, 1976, p. 18). Ideologia tem uma conotação muitas vezes negativa quando essa intencionalidade educacional não é construída a partir dos interesses da população envolvida, ou esta pode estar alienada no sentido de estar fora da consciência dos objetivos maiores que, por sua vez, podem estar sendo manipulados para que estejam a serviço de outros interesses, especialmente das elites. Porém, para Saviani (1976, p. 18), o papel da educação é antes de tudo o de levar a população a essa conscientização quanto aos objetivos maiores, por assim dizer, da educação que se estabelece, da pedagogia empregada.

Para Saviani (1976, p. 19-20) o educador em sua formação precisa dominar as ciências de que dispõe para conhecer a realidade educacional em que estiver inserido. A realidade educacional é o resultado de um processo histórico, portanto a importância da fundamentação *histórica* para a pedagogia; a consciência da situação histórica apresenta problemas que precisam ser refletidos profundamente, daí o aporte da *filosofia*. Esses levam a perceber as necessidades da realidade e estabelecer os objetivos da ação educativa que se faz mais adequada através de meios mais eficazes quanto mais conhecermos a realidade, ou melhor, quando se pode lançar mão da *ciência* como instrumento que dá força de ação diante da situação.

E segue sugerindo instruções para o curso de pedagogia, em que essa sistematização, essa coerência da fundamentação teórica, se desdobre em diferentes níveis, ou seja, no professor, no curso, no aluno. Para o autor

Podem ser estabelecidos os seguintes fins para o curso:

- a) Desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) Proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) Propiciar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 1976, p. 20-21)

Sugere ainda que, em cada disciplina, os objetivos citados se traduzam em objetivos específicos para sua área e se estabeleçam metas para os alunos para que estes cheguem à teoria geral da educação. Para ele, os objetivos específicos devem ser elaborados em nível atitudinal (“O que o educador precisa viver”), crítico-contextual (“o que o educador precisa compreender”), cognitivo (“o que o educador precisa saber”), instrumental (“o que o educador precisa fazer”) (op. cit.1976, p. 21). E enfim que se escolham os conteúdos e as formas de trabalho (metodologia), e carga horária.

O autor conclui tratando do mercado de trabalho para os pedagogos enquanto educadores, distinguindo o que é mercado de trabalho de fato, pois o Brasil precisa de educadores, em contraposição a mercado de trabalho de direito, ou seja, os canais legais para suprir esta necessidade. Lembra que

Ao invés de “especialistas” em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. (SAVIANI, 1976, p. 22).

Segundo Saviani (2007, p. 100-101) a pedagogia, desde a Grécia, se desenvolveu “identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação”. De um lado com a finalidade dessa educação, sua questão ética, e de outro o modo prático, empírico de conduzir a criança para a vida, presente inclusive no seu sentido etimológico relacionado à meio, caminho da condução da criança. Esse autor diz que Comênio, no século XVII, pensando um sistema pedagógico articulado, toma por base os fins para definir os meios da educação, constituindo uma metodologia onde se possa ensinar tudo a todos e Herbart vai distinguir os fins a partir da ética e, os meios, com base na psicologia.

Saviani nos coloca que o principal problema da pedagogia é essa relação teoria-prática e que não “podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia.” (SAVIANI, 2007, p. 102); que a pedagogia, tendo por problema a relação educador-educando, procura construir o caminho do processo ensino aprendizagem. Mesmo analisando e dando suporte à educação, não são pedagogias as teorias que não têm como objetivo orientar a atividade educativa.

Vê-se que a educação infantil e sua problemática carregam em si um ativismo que dispensou, historicamente, formação inicial de muitos de seus educadores, sendo o reverso, o avesso maltratado do verbalismo das políticas públicas que são dirigidas às crianças pequenas. Primeiro vamos compreender as modalidades pedagógicas e o tensionamento de suas relações, colocado por Saviani, e aí encontrar o lugar do educador infantil.

Saviani (2007, p. 103-104) explica que as concepções de educação sob o ponto de vista pedagógico podem ser reunidas em dois grandes grupos, ou seja, as diversas modalidades da pedagogia tradicional (que priorizam a teoria sobre a prática, se preocupam com as teorias de ensino, o seu problema é o como ensinar), e as diferentes modalidades da pedagogia nova (que subordinam a teoria à prática, a ênfase está nas teorias de aprendizagem, sua pergunta é sobre o como aprender – que levou a generalização do lema “aprender a aprender”). As concepções tradicionais pautam-se pela instrução, pela formação intelectual, em que o professor, na escola, transmite, de forma gradual e lógica, os conhecimentos acumulados pela humanidade aos alunos, aos quais cabe assimilá-los. As tendências renovadoras se preocupam com as teorias de aprendizagem e têm na escola um lugar de interação cujo centro é o aluno, cabendo ao professor acompanhar suas iniciativas e processo de construção de conhecimentos. Assim,

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. [...] Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade. (op. cit. 2007, p. 104)

Na teoria construtivista o conhecimento é concebido a partir da experiência anterior realizada pelo aluno, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas. (SAVIANI, 2007, p. 105). Visando a superação desse dilema pedagógico que contrapõe a ênfase na teoria ou na prática – mesmo admitindo consensualmente a importância dos dois e que não se excluem, “que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico”, mas não resolvem o dilema pedagógico posto – o autor faz uma análise pela lógica formal e pela lógica dialética “que nos permite captar a realidade

como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico” (SAVIANI, 2007, p. 107-108) que, ao abstrair e perceber as relações entre as partes destacadas do todo complexo e caótico, nos leva a uma visão sincrética, articulada, concreta.

Assim, definem-se as características de uma em relação à outra: a prática é a razão de ser da teoria, ela depende radicalmente da prática, que por sua vez só tem consistência se fundamentada na teoria; portanto, a prática igualmente depende da teoria, é determinada pela teoria. Em termos dialéticos, prática e teoria são opostos que se incluem. O confronto e dilema persistem, segundo Saviani, pelo acréscimo de dois extremos compondo o quadro. Na verdade, um quadrilátero da presença de um ativismo que compõe uma prática sem teoria e um verbalismo que compõe uma teoria sem prática. Saviani (2007, p. 113) nos recomenda compreender as correntes pedagógicas com a cautela da crítica científica. E a saída está em buscar uma formulação teórica que supere essa oposição excludente contemporânea, dinamizando o trabalho pedagógico. À pedagogia histórico-crítica coube a tarefa dessa nova empreitada de superação, compreendendo mesmo em posições distintas a relação fecunda entre professor e aluno inseridos e solucionando os problemas postos pela prática social global.

Saviani (2007, p. 114-115) relata que, no Brasil, já em 1931, o ministro Francisco Campos tenta explicar a introdução do curso de Educação, Ciências e Letras no Estatuto das Universidades Brasileiras como “exercendo alta função na vida cultural [...] transcendendo o interesse profissional e imprimindo à universidade o caráter que a define: a universalidade”, mas, em seguida, destaca exatamente o inverso “dando-lhes ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático” justificando que essa nova faculdade não poderia ser “um adorno ou decoração pretenciosa em casa de pobre”, mas ter um “caráter pragmático” incidindo sobre a formação de professores.

Cabe aqui um questionamento: será que ainda não está o curso de pedagogia oferecido para o educador infantil como “um adorno na casa de pobre”? Como um enfeite empoeirado ou não, mas inócua e sem sentido? No quadrilátero apresentado por Saviani, representativo das tensões entre as modalidades pedagógicas, no caso da educação infantil demonstra claramente a divisão técnica entre teoria e prática,

entre uma instância que pensa e outra que executa, implicando um desequilíbrio na valorização e reconhecimento de cada uma dessas modalidades pedagógicas.

O fato é que esse quadrilátero formado em losango, com os dois desses extremos acentuados, revela a dicotomia exacerbada das modalidades pedagógicas – na clara situação que se dá quando se admitem os Auxiliares de Educação, Agentes infantis, ou cargo similar em que, mesmo contra a LDB/1996, não é exigida a formação inicial em educação (não só no caso de Sorocaba), trabalhadores da educação compondo o grande contingente de educadores infantis, colocando em suas mãos a educação infantil, ao lado de professores de educação infantil que, muitas vezes, nem um nem outro consegue perceber a criança como ser integral e, ainda, não concebem o cuidar tão educativo como uma intervenção pedagógica de qualidade. Um papel subjugado pelo outro tendo, nos extremos, referências de não reconhecimento, de poder, de sobreposição, etc... Todos sendo usados, renegados, resultando no não reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

De acordo com Saviani, durante o percurso histórico do curso de pedagogia, este se subordina às leis de mercado de trabalho afastando seu caráter de arte e de embasamento científico, preconizando uma formação baseada em

poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas [...] cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. [...] que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje. (SAVIANI, 2007, p. 121).

Para o autor, durante a mobilização de educadores, iniciada na década de 1980, entre os vários debates relevantes, destaca-se a ideia da “base comum nacional”, não como currículo mínimo ou parte comum do currículo, mas princípios norteadores da formação dos educadores em todo país, que em torno de um consenso “devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira” (SAVIANI, 2007, p. 123).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e seu paradoxo, Saviani (2007, p.127) destaca que o texto do Parecer e da Resolução está recheado da linguagem dos novos paradigmas da cultura contemporânea e da educação em particular, mas restrito quanto ao essencial, ou seja, a configuração da pedagogia como um campo teórico-prático resultante de séculos de história de onde se acumulou história e experiências. Critica, portanto a dificuldade em, a partir das Diretrizes Curriculares, ter algo comum em âmbito nacional assegurando a unidade do curso de pedagogia no Brasil.

Olhando para além dessas Diretrizes Curriculares que não poderiam deixar de refletir este clima cultural atual, veiculado nessas composições dos órgãos legisladores, com suas relações amistosas e que refletem a visão dominante, resta valer-se da flexibilidade e criatividade posta pelas Diretrizes aprovadas e concentrar o curso de pedagogia nos aspectos essenciais, para além dos paradigmas superficiais, ou do senso comum:

Acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior. (SAVIANI, 2007, p. 128)

Saviani (2007) refletindo sobre uma problematização colocada por Gramsci, pensa que, em nosso tempo, a História seria a matéria que ocuparia este lugar como princípio educativo:

uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (p. 129-130).

Esse seria o caminho, por excelência, para “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13, apud SAVIANI, 2007, p. 130).

O autor sugere que, com o objetivo de “formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes permitirá uma ação eficaz” (SAVIANI, 2007, p. 130), o eixo da

organização curricular seja dado pela história da escola elementar, como local privilegiado do trabalho educativo dando vida às outras disciplinas, articulando as várias abordagens sobre a educação. Estudar a história remota e basilar da educação, assim como a recente com seus reflexos na local, por meio das pesquisas educacionais.

Caberia aqui uma discussão sobre o caráter generalista do curso de pedagogia, que é o curso superior por excelência de formação do professor de educação infantil. Essa traria interrogações sobre ser genérico de fato, ou apenas deixaria de ser técnico. Não só há um certo saudosismo pelo antigo curso técnico de magistério, como também há uma interrogação se, essa formação superior de hoje, poderia ser melhor.

A docência, compreendida como trabalho pedagógico, não diz respeito somente a ministrar aulas, mas sim a uma ação educativa dentro de um processo pedagógico metódico e intencional, construído e influenciado por um contexto de relações sociais, onde o pedagogo lança mão de vários campos de conhecimento para nortear-se. “Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base” (AGUIAR, et al., 2006, p. 830). Espera-se uma sólida formação teórica do pedagogo, com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que propicie compreender a escola como uma organização complexa, com perspectiva de gestão democrática pautada pela corresponsabilidade e colaboração de todos os envolvidos. Para esse autor

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR, et al., 2006, p. 832)

## **5 PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA COM FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Quando se busca compreender a expansão da educação infantil, após a promulgação da LDB/1996 e o avanço da formação superior do professor da primeira infância, alguns estudos censitários trazem dados quantitativos que, por si só, não esclarecem a qualidade do trabalho da educação infantil, nem a influência da educação superior nesta etapa. Porém, demonstram o crescimento e a distribuição das matrículas e a formação dos profissionais envolvidos com a educação da primeira infância, o que reflete as demandas da sociedade e o efeito das políticas públicas, ou a falta delas que, em essência, refletem como se concebe a infância, como é atendida e manipulada nos muitos contextos.

Na busca dessa compreensão, oito estudos disponíveis pelo INEP foram pesquisados, em busca de dados quantitativos sobre a educação da primeira infância e sobre a formação dos profissionais dessa etapa. São eles: Censo do Professor 97; Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000; Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003; Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo da Educação Básica de 2007; Resultado do Censo da Educação Básica 2009; Resumo Técnico – Censo Escolar 2010; Censo da Educação Básica: 2011 – resumo técnico; Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.

Ao analisar o Censo do Professor 97, percebe-se a procura em traçar um perfil do magistério da educação básica no Brasil e nele se encontram alguns dados sobre a educação superior do professor da primeira infância, no recorte “Pré-Escola e Classe de Alfabetização”. O documento apresenta a porcentagem de professores com nível superior e trata, entre outras coisas, da média e variação de salários, idade, diferenças regionais.

Já o documento Resultados preliminares do Censo da Educação Infantil de 2000 apresenta um estudo específico da educação infantil, delimitado pelas formas preconizadas pela LDB/1996, em que as crianças de 0 a 3 anos devem ser atendidas em creches e as de 4 a 6 anos em pré-escolas. Não há números quanto aos profissionais individualmente envolvidos com a educação da primeira infância,

mas há a preocupação em quantificar os estabelecimentos que contam com diversos profissionais de nível superior, inclusive da área pedagógica.

Em contrapartida, na Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 encontramos dados semelhantes ao de 1997, com a diferença de que aquele também categorizou salários por hora aula. O documento mostra a formação acadêmica dos professores da educação básica, mas não especifica a distribuição pelos vários campos de atuação, o qual dificulta analisarmos os dados sobre a educação superior do professor da primeira infância.

A partir de 2007, o censo escolar dispõe do Educacenso que utiliza ferramentas da WEB mais ágeis para obtenção e controle dos dados. Pela capacidade de individualizar os dados dos professores e de auxiliares de educação, esse censo os categoriza mais precisamente como os que atuam dentro da sala de aula, diferentemente dos profissionais da educação que atuam dentro do estabelecimento escolar na direção, coordenação, assessoramento. Assim, apresenta alguns dados mais precisos distribuídos pelas etapas da educação básica como sexo, formação, idade.

A partir de 2009, os resumos técnicos destacam o avanço das matrículas na creche e o movimento das matrículas de pré-escola e do ensino de 9 anos e, a partir de 2010, os dados de população, de faixa etária e coorte de etapas em estudo. Nos estudos de 2009 e 2010, o resumo técnico apresenta alguns dados de anos anteriores, com foco na estrutura e recursos materiais e não apresenta dados sobre a formação dos docentes ou profissionais da educação, que é o foco desta pesquisa.

E, por fim, os resumos técnicos da educação básica de 2011 e de 2012 já são bem objetivos na apresentação dos dados e demandas da formação superior para a educação básica, citando a importância das universidades públicas e o programa PARFOR (Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Por meio do cruzamento de CPFs dos docentes que atuam na educação básica tem os dados dos cursos frequentados por eles em 2011 e 2012, no nível superior. Para uma maior compreensão desses documentos, a seguir, faço uma análise mais detalhada de cada um deles:

### *Censo do Professor 97*

O Censo do Professor 97 demonstra o perfil do magistério da educação básica no Brasil e, nele, encontram-se alguns dados sobre a educação superior do professor da primeira infância. Encontra-se no recorte “Pré-Escola e Classe de Alfabetização” um total geral de 204.644 docentes, dos quais 52.364 têm “3º grau completo ou mais”, ou seja, 25,58% tem nível superior. Destacam-se as diferenças regionais extremas, sudeste 31.702 (41, 70%) e norte 766 (4,98%) com nível superior. A média de salário no Brasil desse recorte, em 1997, era de R\$ 419,48<sup>9</sup>, sendo que, destacando o grupo com “3º grau completo ou mais”, a média de salário sobe para R\$ 715, 67; portanto, 41,38% a mais. A idade dos docentes da educação básica toda, apresentada nesse censo, é de 36,1 anos em média, enquanto que no recorte “Pré-Escola e Classe de Alfabetização” a média é quatro anos mais jovem.

### *Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000*

Os *Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000* apresenta um estudo específico da educação infantil compreendendo o atendimento de 0 a 6 anos. Conforme a LDB/1996 define as formas de atendimento em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos. Esse censo demonstra uma educação infantil brasileira em expansão; à época, 99% dos municípios brasileiros tinham, no mínimo, um estabelecimento de educação infantil.

As tabelas selecionadas apresentam o número de estabelecimentos de creche e de pré-escola com profissionais de nível superior por função exercida (Tabela 2 e Tabela 3), e o número de estabelecimentos de creche e pré-escola, com profissionais de nível superior por função exercida da área pedagógica (Tabela 4 e Tabela 5). Esse censo também apresenta o tamanho dos estabelecimentos segundo o número de alunos, que variou de 10 a mais de 100 alunos. A primeira vista, compreende-se que, para ter feito parte dessa tabela, o estabelecimento contou com pelo menos um profissional com nível superior, não necessariamente da área pedagógica. Observa-se um grupo de profissionais diversificados para o

<sup>9</sup> Salário mínimo em 1997 era R\$ 120,00 (disponível em <http://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo> Acessado em 27 out 2014).

atendimento da educação infantil, o que traz, de certa forma, a compreensão das necessidades da criança como um todo, em que pese a abordagem pedagógica qualificada, que depois os números vão indicar até que ponto se investe nesses aspectos da educação infantil. Não são apresentados os números de indivíduos com nível superior, nem sua formação específica. Apresenta-se um indício da quantidade de quais profissionais com nível superior envolvidos nos estabelecimentos de educação infantil, bem como sua distribuição pelo país.

Um olhar crítico pousa primeiro sobre a construção desse censo e dos dados que priorizou buscar. A certificação da presença de uma estrutura gestora/burocrática formada pelo diretor, vice-diretor e administrativos, representa compreender os canais de trabalhadores da educação a serviço da burocracia que, nesta visão, não é cotejado que apresentem necessariamente formação pedagógica, mas que também reflete a certificação baseada no modelo escolar de ensino fundamental já estabelecido. Os cuidados com o corpo, com a mente e com a nutrição, podem representar preocupação com a busca do desenvolvimento pleno, tratamento e prevenção voltados para a infância. Porém, dentro desse quadro, não garantem preocupação com educação especificamente, mas um grupo gestor multidisciplinar que dentro de um estabelecimento de educação infantil, pode ditar as linhas de trabalho, não necessariamente educacionais, mas higienistas e em busca de resolver problemas sociopsicológicos imediatos.

Os números apresentados nas quatro tabelas revelam porcentagens extremamente baixas da presença desses profissionais com nível superior, ou seja, inclusive os da área pedagógica. Considerando que um mesmo profissional pode atender ou ser responsável por vários ou muitos estabelecimentos com presença esporádica – o que só poderia ser confirmado pelo estudo da aplicação da pesquisa –, sugerem a possibilidade da presença de atendimento oferecido à primeira infância altamente precário. A discrepância na distribuição desses profissionais pelos estabelecimentos de educação infantil, no país, indica a existência de uma incipiente política pública que realmente valorize a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Algumas características se destacam, quando observamos alguns aspectos no censo da educação infantil de 2000. Conforme se pode observar na Tabela 1, é significativa a presença de apoio sociopsicológico (assistente social,

psicólogo) em estabelecimentos de creche (20,2%) em relação à proporção de diretores com nível superior (39,3%), nesse mesmo segmento.

Tabela 1 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 - número de estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos)

| Unidade da Federação | Total  | Estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior, por funções exercidas |      |              |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
|----------------------|--------|---|------|--------------|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                      |        | Diretor   |      | Vice-diretor |      | Administrativos (administrador, contador, secretária, escriturário) |      | Apoio de saúde (médico, dentista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem) |      | Apoio sociopsicológico (assistente social, psicólogo) |      | Nutrição (nutricionista, cozinheiro, merendeira, auxiliar de cozinha) |      |
|                      |        | Quant.  | %    | Quant.       | %    | Quant.  | %    | Quant.  | %    | Quant.  | %    | Quant.  | %    |
| Brasil               | 24.014 | 9.442   | 39,3 | 1.804        | 7,5  | 4.018   | 16,7 | 1.954   | 8,1  | 4.860   | 20,2 | 2.368   | 9,9  |
| Norte                | 955    | 172   | 18,0 | 26           | 2,7  | 67  | 7,0  | 55  | 5,8  | 130   | 13,6 | 46  | 4,8  |
| Nordeste             | 7.131  | 1.277   | 17,9 | 259          | 3,6  | 511   | 7,2  | 326   | 4,6  | 755   | 10,6 | 435   | 6,1  |
| Sudeste              | 9.410  | 5.274   | 56,0 | 1.055        | 11,2 | 2.175   | 23,1 | 990   | 10,5 | 2.390   | 25,4 | 933   | 9,9  |
| Sul                  | 5.055  | 2.028   | 40,1 | 371          | 7,3  | 945   | 18,7 | 470   | 9,3  | 1.312   | 26,0 | 861   | 17,0 |
| Centro-Oeste         | 1.463  | 691   | 47,2 | 93           | 6,4  | 320   | 21,9 | 113   | 7,7  | 273   | 18,7 | 93  | 6,4  |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Diferente situação indica a Tabela 2 que apresenta o número de estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior, por função exercida, onde é muito menor a presença de apoio sociopsicológico (assistente social, psicólogo) em estabelecimentos de pré-escola (10,2%) em relação à proporção de diretores com nível superior (38,1%). Essa diferença faz-nos pensar em preocupações imediatas de, em primeiro lugar, atender problemas sociopsicológicos atribuídos à classe mais pobre, a quem se destina historicamente a clientela das creches. Nos dois casos, é a região sudeste que apresenta maior proporção de diretores com nível superior, especialmente nos estabelecimentos de pré-escola.

Tabela 2 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 - número de estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos)

| Unidade da Federação | Total  | Estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior, por funções exercidas |      |              |      |   |      |   |     |   |      |   |     |
|----------------------|--------|---|------|--------------|------|---|------|---|-----|---|------|---|-----|
|                      |        | Diretor   |      | Vice-diretor |      | Administrativos (administrador, contador, secretária, escriturário) |      | Apoio de saúde (médico, dentista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem) |     | Apoio sociopsicológico (assistente social, psicólogo) |      | Nutrição (nutricionista, cozinheiro, merendeira, auxiliar de cozinha) |     |
|                      |        | Quant.  | %    | Quant.       | %    | Quant.  | %    | Quant.  | %   | Quant.  | %    | Quant.  | %   |
| Brasil               | 85.786 | 32.658  | 38,1 | 10.164       | 11,8 | 14.100  | 16,4 | 3.297   | 3,8 | 8.835   | 10,3 | 3.738   | 4,4 |
| Norte                | 6.234  | 1.349   | 21,6 | 292          | 4,7  | 516   | 8,3  | 98  | 1,6 | 264   | 4,2  | 86  | 1,4 |
| Nordeste             | 39.141 | 7.255   | 18,5 | 2.075        | 5,3  | 3.149   | 8,0  | 644   | 1,6 | 1.753   | 4,5  | 1.145   | 2,9 |
| Sudeste              | 22.502 | 13.852  | 61,6 | 4.566        | 20,3 | 5.619   | 25,0 | 1.584   | 7,0 | 4.111   | 18,3 | 1.264   | 5,6 |
| Sul                  | 13.146 | 7.532   | 57,3 | 2.664        | 20,3 | 3.499   | 26,6 | 753   | 5,7 | 2.091   | 15,9 | 1.094   | 8,3 |
| Centro-Oeste         | 4.763  | 2.670   | 56,1 | 567          | 11,9 | 1.317   | 27,7 | 218   | 4,6 | 616   | 12,9 | 149   | 3,1 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Como veremos a seguir, nas Tabelas 3 e 4, a região sul apresenta o maior número de coordenadores ou orientadores pedagógicos com nível superior, em estabelecimentos de creche e a região centro-oeste apresenta o maior número de coordenadores ou orientadores pedagógicos com nível superior em estabelecimentos de pré-escola – 37,4% e 51,2% respectivamente. A média brasileira é significativa, em creche 31,7% e em pré-escola 35,3%. Muitas vezes, sabe-se que o orientador ou coordenador pedagógico – com nível superior – pode ser responsável por várias unidades tanto de creches quanto de pré-escolas, o que fragiliza a consistência do seu trabalho pedagógico<sup>10</sup>.

Tabela 3 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 – número de estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior da área pedagógica, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos)

| Unidade da Federação | Estabelecimentos de creche com profissionais de nível superior da área pedagógica |                                   |      |           |      |          |      |
|----------------------|---|-----------------------------------|------|-----------|------|----------|------|
|                      | Total   | Coordenador/Orientador pedagógico |      | Professor |      | Educador |      |
|                      |   | Quant.                            | %    | Quant.    | %    | Quant.   | %    |
| Brasil               | 24.014  | 7.616                             | 31,7 | 3.900     | 16,2 | 1.993    | 8,3  |
| Norte                | 955   | 215                               | 22,5 | 51        | 5,3  | 17       | 1,8  |
| Nordeste             | 7.131   | 1.555                             | 21,8 | 445       | 6,2  | 132      | 1,9  |
| Sudeste              | 9.410   | 3.435                             | 36,5 | 2.046     | 21,7 | 1.230    | 13,1 |
| Sul                  | 5.055   | 1.889                             | 37,4 | 1.081     | 21,4 | 528      | 10,4 |
| Centro-Oeste         | 1.463   | 522                               | 35,7 | 277       | 18,9 | 86       | 5,9  |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Tabela 4 – Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000 - número de estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior da área pedagógica, por função exercida, segundo o tamanho da oferta (número de alunos)

| Unidade da Federação | Estabelecimentos de pré-escola com profissionais de nível superior da área pedagógica |                                   |      |           |      |          |     |
|----------------------|---|-----------------------------------|------|-----------|------|----------|-----|
|                      | Total   | Coordenador/Orientador pedagógico |      | Professor |      | Educador |     |
|                      |   | Quant.                            | %    | Quant.    | %    | Quant.   | %   |
| Brasil               | 85.786  | 30.269                            | 35,3 | 22.890    | 26,7 | 3.304    | 3,9 |
| Norte                | 6.234   | 1.283                             | 20,6 | 505       | 8,1  | 133      | 2,1 |
| Nordeste             | 39.141  | 8.892                             | 22,7 | 3.745     | 9,6  | 678      | 1,7 |
| Sudeste              | 22.502  | 11.549                            | 51,3 | 11.073    | 49,2 | 1.513    | 6,7 |
| Sul                  | 13.146  | 6.104                             | 46,4 | 5.761     | 43,8 | 780      | 5,9 |
| Centro-Oeste         | 4.763   | 2.441                             | 51,2 | 1.806     | 37,9 | 200      | 4,2 |

Fonte:MEC/INEP/SEEC

Verifica-se que, na Tabela 3, a presença de 16,2% de professores com nível superior nos estabelecimentos de creche está bem abaixo dos 26,7% nos estabelecimentos de pré-escola (Tabela 4). Nos dois casos, não significa,

<sup>10</sup> Esta é a realidade atual de Sorocaba, onde os orientadores pedagógicos desenvolvem o seu trabalho em duas ou mais unidades-de educação infantil, seja em creches ou pré-escolas.

necessariamente, que sejam formados em pedagogia com uma formação consistente, científica, voltada para a educação da primeira infância. Até porque, só em 2006, as Diretrizes Curriculares para os cursos de pedagogia preveem a obrigatoriedade da oferta de habilitação em docência na educação infantil, como também não indica a ausência de outros professores que não tenham nível superior. Diferentemente da pré-escola, no caso das creches a porcentagem de professores com nível superior (16,2%) é menor que o de apoio sociopsicológico (20,2%) e de administrativo (16,7%) – estas profissões já com estruturas teórico-científicas de nível superior que tendem a uma influência mais sistematizada e significativa na organização do estabelecimento de creche.

Vê-se que, principalmente nas creches, poderiam ser encontrados professores como responsáveis por vários grupos de alunos onde o atendimento direto é feito por trabalhadores com baixa ou nenhuma escolaridade, o que é indicado pela presença dos aqui chamados educadores, que se subtende serem os auxiliares, pajens, regentes maternas, etc – que não têm como requisito a formação específica em educação. Até hoje, a presença maciça desses profissionais, atuando diretamente na educação da primeira infância, indica, também, a concepção de que para atender crianças pequenas de 0 a 3 anos não há necessidade de profissionais da área pedagógica, muito menos com nível superior.

Observa-se, ainda, a acentuada discrepância quanto à distribuição dos profissionais com nível superior da área pedagógica entre as regiões brasileiras. Mesmo que em porcentagens tão baixas, o investimento na educação superior do professor da primeira infância é maior no sul e no sudeste, que são regiões mais desenvolvidas. E é menor esse investimento em creches em relação às pré-escolas por todo Brasil.

#### *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*

Ao focarmos nosso olhar sobre a Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003, que apresenta dados a respeito das funções docentes exercidas pelos profissionais do magistério da educação básica regular, vemos que, dentro desses dados, encontram-se profissionais distribuídos por nível

de atuação, incluída a educação infantil, em consonância com a LDB/1996, que define as formas de atendimento em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos.

Quanto ao ensino superior, pode-se encontrar a média de salários pagos em função do nível de formação, pela qual se verifica como essa formação é reconhecida dentro de cada nível. Encontra-se, no recorte de educação infantil, um total geral de 196.566 docentes independente do nível de formação, 46.046 em creches e 150.520 em pré-escola, aqui agora excluídos os das classes de alfabetização. A média da hora aula da educação infantil aparece como R\$ 6,46, sendo da creche R\$ 4,72 e da pré-escola R\$ 7,01. A região sudeste aparece como a que paga mais. Numa análise, considerando o nível de atuação, da variação salarial por grau de formação ou nível de escolaridade no Brasil em geral, vê-se que os docentes que atuam na educação infantil têm salários inferiores à média em todos os níveis de escolaridade ou grau de formação. Abaixo, nas Tabelas 5 e 6, algumas relações de porcentagem baseadas na Tabela 2.30. do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.

Tabela 5 – Salário mediano dos profissionais do magistério da educação básica, por grau de formação/nível superior de escolaridade com licenciatura e nível de atuação - 2003

| Salário dos docentes da educação infantil com formação superior com licenciatura | Média do salário dos docentes na educação básica no Brasil com formação superior com licenciatura = R\$ 800,00 | Maior salário na educação básica no Brasil com formação superior com licenciatura = R\$ 948,00 (ensino médio) |
|--|--|---|
| Atuação na educação infantil   | R\$ 633,00   | 20,8% a mais  |
| Atuação na creche  | R\$ 534,50   | 33,1% a mais  |
| Atuação na pré-escola  | R\$ 663,00   | 17,1% a mais  |

Fonte: MEC/Inep – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Tabela 6 – salário mediano dos profissionais do magistério da educação básica, por grau de formação/nível de escolaridade médio com magistério e nível de atuação - 2003

| Salário dos docentes da educação infantil com nível médio com magistério | Média do salário dos docentes na educação básica no Brasil com nível médio com magistério = R\$ 404,00 | Maior salário na educação básica no Brasil com nível médio com magistério = R\$ 476,00 (ensino médio) |
|--|--|---|
| Atuação na educação infantil   | R\$ 364,00   | 9,9% a mais   |
| Atuação na creche  | R\$ 347,00   | 14,1% a mais  |
| Atuação na pré-escola  | R\$ 378,00   | 6,4% a mais   |

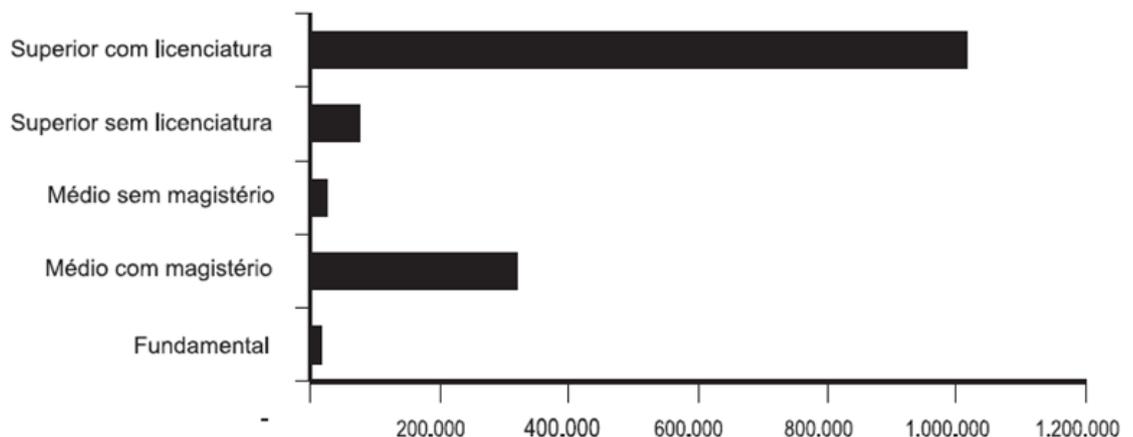
Fonte: MEC/Inep – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Mesmo ficando abaixo da média de salários<sup>11</sup> pagos em todos os outros campos de atuação entre os docentes com nível médio com magistério, a diferença da média do salário do educador infantil, neste nível de formação, é menor, se comparada a dos docentes com grau de formação de nível superior dos outros campos de atuação da educação básica. O reconhecimento da formação superior do educador infantil expresso pela valorização salarial é muito menor que nos outros níveis de atuação. Não há uma equiparação salarial.

Essa sinopse de 2003 trata também a formação acadêmica dos profissionais do magistério da educação básica, assim como sua experiência profissional, como temas centrais para a caracterização do perfil dos docentes, porém não apresenta, em nenhum momento, o número de profissionais com nível superior especificados por área de atuação na educação básica, diferentemente do preconizado no Censo de 2007, como veremos a frente. No Gráfico 1, quanto à distribuição do número de profissionais do magistério da educação básica, por grau de formação, no Brasil, em 2003, observa-se mais de um milhão de docentes com nível superior, mas nele não aparece a distribuição desses pelas etapas e modalidades de atuação na educação básica.

Gráfico 1 – Distribuição do número de profissionais do magistério da educação básica por grau de formação – Brasil – 2003



Fonte: MEC/Inep – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003

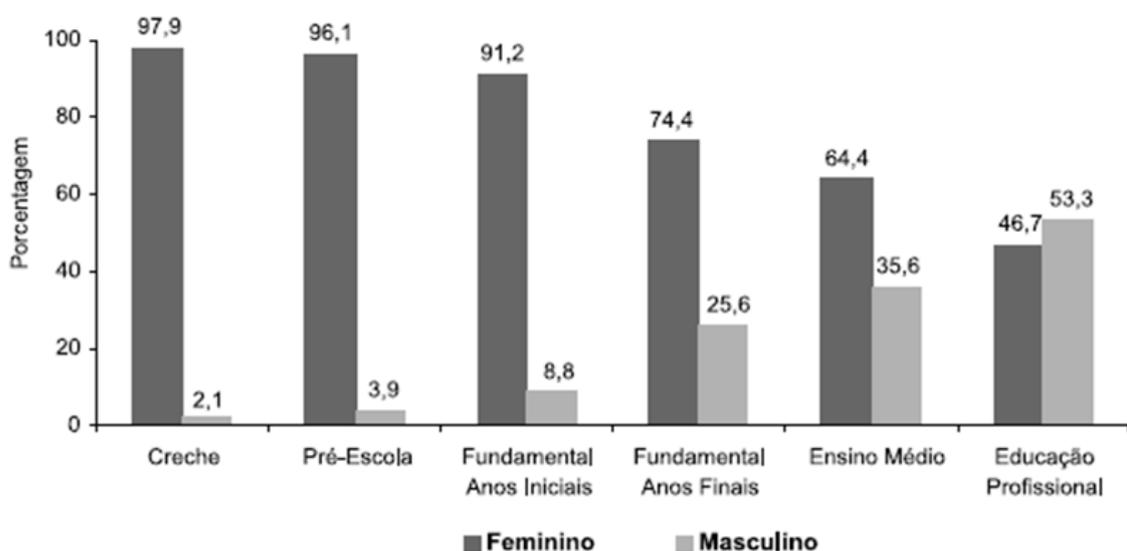
<sup>11</sup> Salário mínimo em 2003 era R\$ 240,00 (disponível em <http://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo> Acessado em 27 out 2014).

*Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro: com base nos resultados do Censo da Educação Básica de 2007*

A partir de 2007, o censo escolar dispõe do Educacenso que tem ferramentas da WEB mais ágeis na obtenção e controle dos dados. Essa ferramenta possibilitou o início do cadastro de docentes e auxiliares da educação infantil, que permite identificá-los como indivíduos. Os dados utilizados no estudo desse censo são específicos do professor como regente de classe de educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino, diferente das funções de magistério que, como define a LDB/1996, alterada pela Lei nº 11.301, de 2006, compõe o conjunto dos profissionais da educação que atuam dentro do estabelecimento de educação básica que, além da docência, inclui os que atuam fora da sala de aula na direção de unidade escolar e nas funções de coordenação e assessoramento pedagógico.

Esse censo também apresenta análises mais sucintas e precisas quanto a alguns aspectos da caracterização por nível de ensino, como por exemplo, a predominância do feminino que vai se modificando, na medida em que se avança da educação infantil para o ensino médio e educação profissional. Como se pode observar abaixo, no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Professores das etapas da educação básica segundo o sexo – Brasil – 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

Esse movimento reflete uma questão histórica quanto à maciça presença feminina na educação das crianças pequenas, seja pelo lado da trabalhadora, como objeto do conceito preconcebido de maternagem ligado ao feminino, ao qual se contrapõe a incipiente presença masculina da qual, ao contrário, não se espera maternagem, ou pela sujeição histórica da mulher a menores salários e alternativas de trabalho fora de casa, aceitas pela sociedade e que, ainda, apresentam possibilidade de carga horária reduzida, para conciliar afazeres domésticos e educação dos filhos com o trabalho remunerado.

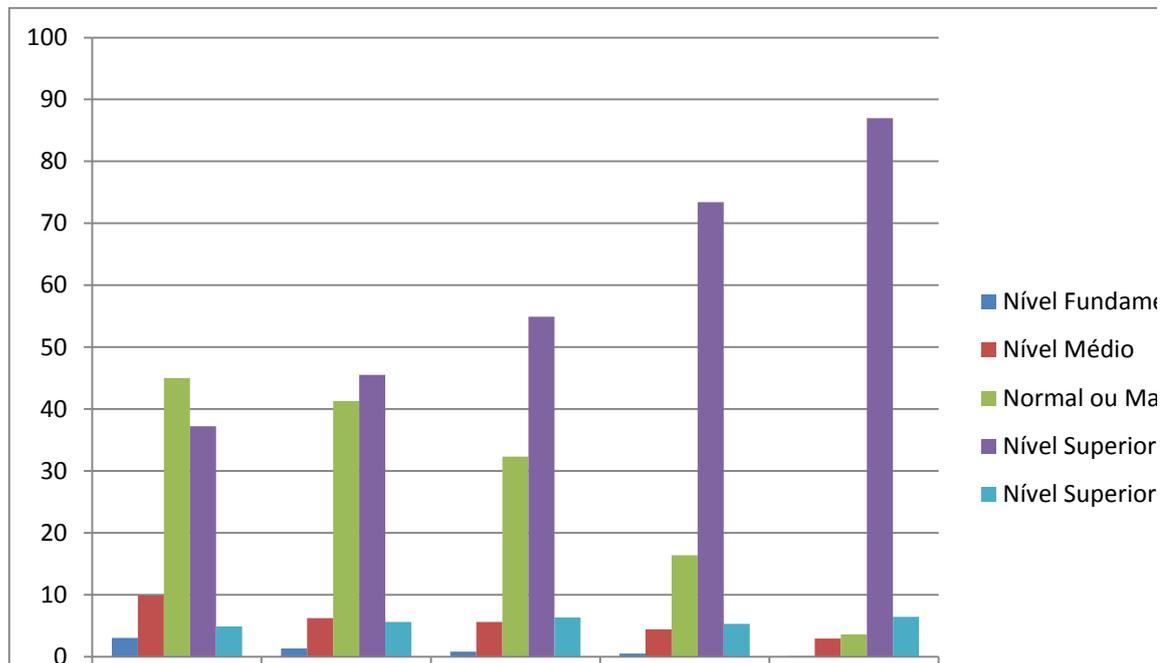
Essas condições quanto ao sexo já são protegidas por lei, mas cultural e sutilmente ainda são foco de discussão. Assim, a presença masculina tende a avançar para as primeiras etapas da educação básica, dentro de um contexto de oferta e demanda por empregos estáveis e possibilidades socialmente aceitas. Para os alunos, a suposta acolhida pela maternagem, concebida como substituta da família, dá lugar a um profissional que vai referenciar a criança com outras experiências sociais, sejam elas masculinas ou femininas, adultas ou de pares, da mesma idade ou não.

Quanto à formação, interessa ao sistema saber quantos, onde e com que formação estão os docentes que atuam na educação básica com vistas a implementação do piso salarial e para estimular o acesso desses educadores à universidade. Interessa-nos analisar o que tem representado, para a educação infantil, o avanço dos professores da primeira infância ao ensino superior; ou seja, o que mudou nesses educadores e na sua postura, na consciência do seu trabalho diante da sociedade.

A tabulação da escolaridade e formação dos professores da educação básica, segundo a etapa de ensino no Brasil, em 2007, expressa o avanço da incidência da maior formação em nível superior, na medida em que se avança da creche para o ensino médio, conforme se pode observar abaixo no Gráfico 3.

Nos censos mais recentes, de 2011 e 2012, é possível analisar essa evolução numa série histórica, especialmente referente ao nível superior dos docentes da educação infantil.

Gráfico 3 – Escolaridade e formação dos professores da educação básica segundo a etapa de ensino – Brasil – 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

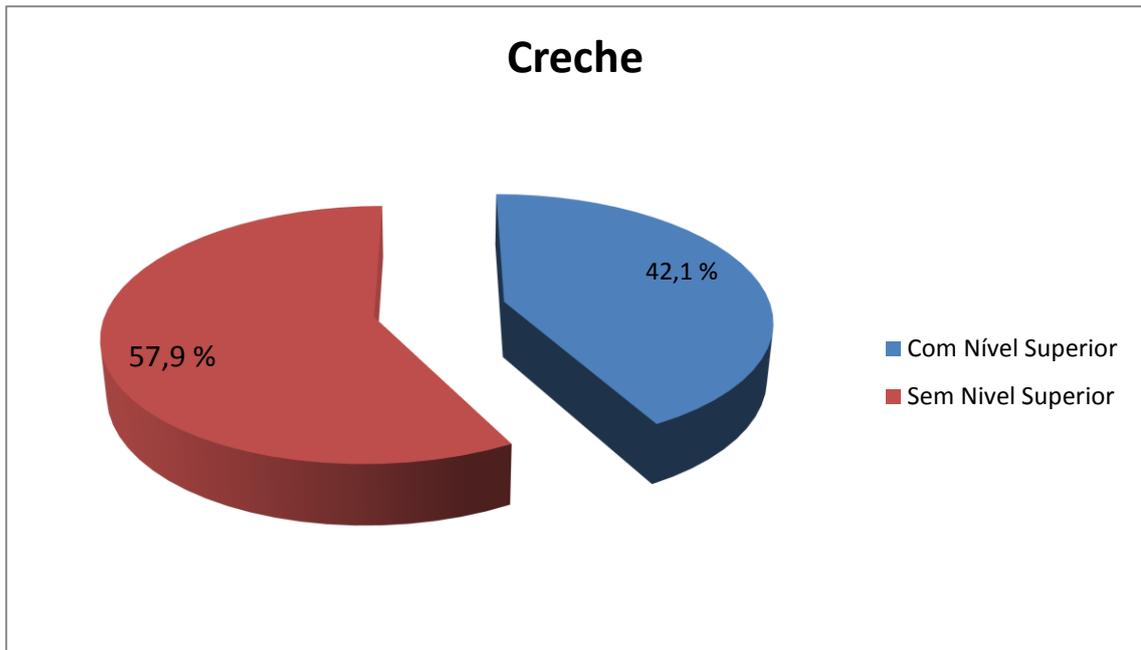
Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

Em 2007, as creches brasileiras contam com 95.643 professores, dos quais 82,2% têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura, porém não explicita os dados de formação em pedagogia, compondo 42,1% com nível superior (Gráfico 4).

Em comparação a outras etapas de ensino, os 4,9% docentes com nível superior sem licenciatura, os 9,9% com nível médio e os 3% com ensino fundamental atuando na creche, colocam essa etapa no maior percentual (17,8%) de falta de formação ou habilitação legal para a docência, mais de 17.000 em números absolutos.

Uma análise quanto à influência da educação superior do professor da primeira infância serve como amostra, pois não temos os dados dos auxiliares de educação, dos quais não é exigida formação específica. E esses formam um grande contingente que sustenta a educação infantil em creche.

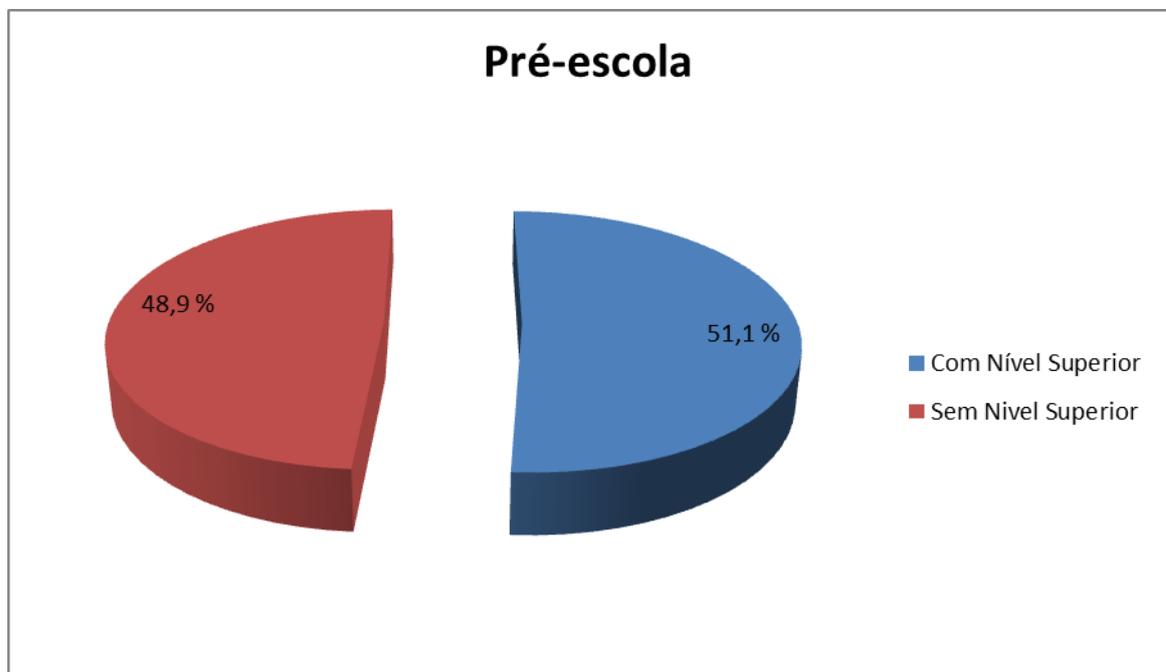
Gráfico 4 – Porcentual de docentes em creche por grau de formação – Brasil 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

Gráfico 5 – Porcentual de docentes em pré-escola por grau de formação – Brasil 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

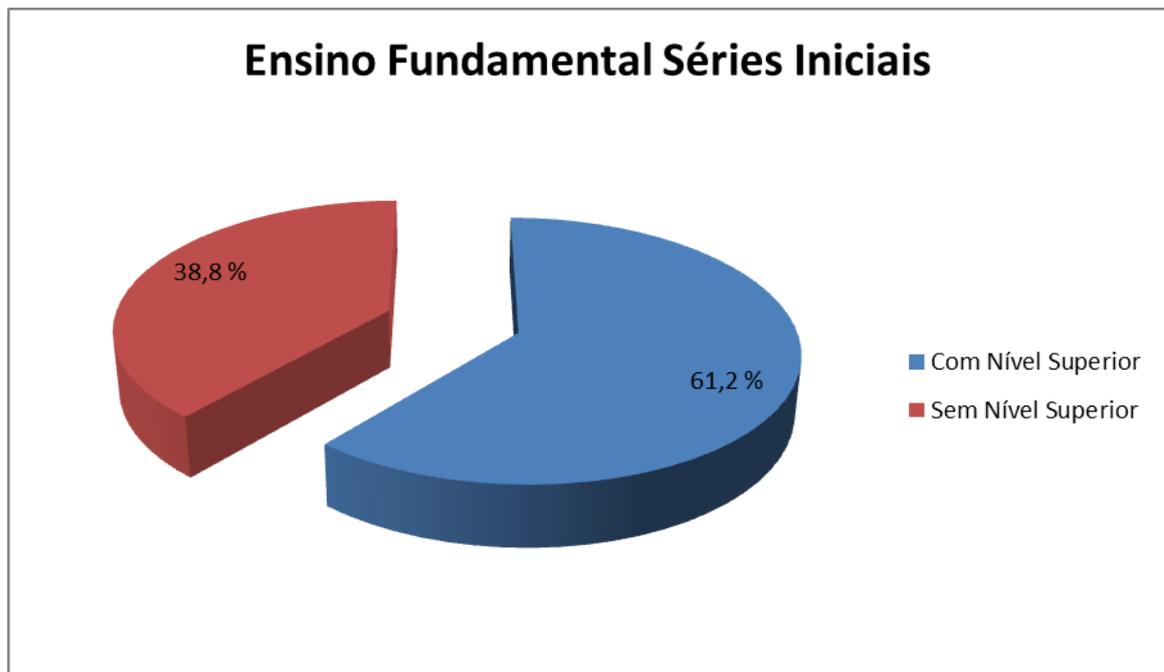
Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

Na pré-escola atuam 240.543 professores dos quais 51,1% têm nível superior (Gráfico 5), 86,9% têm a formação exigida para o exercício do magistério: 41,3% apresentam o magistério na modalidade normal e 45,5% possuem nível superior

com licenciatura, sem explicitar os dados quanto ao curso de pedagogia. Os 5,6% de professores com nível superior sem licenciatura, os 6,2% com nível médio e os 1,3% com ensino fundamental atuando na pré-escola, colocam essa etapa no percentual de 13,1% de falta de formação ou habilitação legal para a docência.

É um percentual menor que o de creche, porém significativo considerando que, em números absolutos, são mais de 31.500 atuando sem habilitação legal e alvo de políticas de incentivo a que avancem ao nível superior. Assim como na creche, não temos os dados dos auxiliares de educação quanto a sua formação, dos quais não é exigida formação específica. E esses formam um grande contingente que sustenta a educação infantil que atende a criança em período integral.

Gráfico 6 – Porcentual de docentes em ensino fundamental séries iniciais por grau de formação – Brasil 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

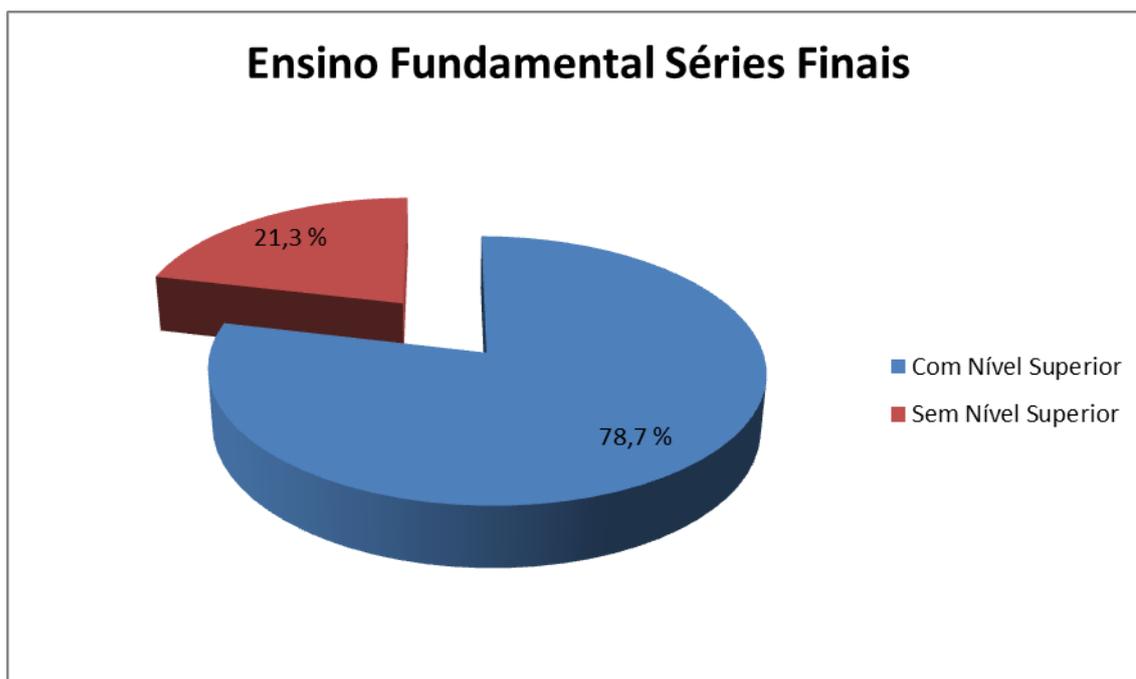
Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

O ensino fundamental, em suas séries iniciais, conta com 685.025 professores, apresenta 61,2% dos docentes com nível superior (Gráfico 6). Desses, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% normal ou magistério, portanto 87,3% têm a formação mínima exigida. Este estudo exploratório do INEP se preocupou em considerar o curso superior em pedagogia “como a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (INEP, 2007, p. 34), o que não foi considerado para os professores da educação infantil. Destacou que metade, ou melhor, 50,1% dos professores dos anos iniciais do

ensino fundamental, têm nível superior em pedagogia. Restam ainda 12,9% de professores atuando sem a formação mínima exigida pela LDB/1996 (6,3% com formação superior sem licenciatura, 5,6% com nível médio e menos de 1% com nível fundamental). Em números absolutos, mais de 88.000 docentes que serão incentivados pelo governo a buscar a educação superior.

Nas séries finais do ensino fundamental, em 2007, atuam 736.502 professores. Este grupo apresenta 78,7% com nível superior (Gráfico 7), 73,4% têm nível superior com licenciatura que é a escolaridade exigida. Mais que um quarto, 26,6%, não possui a habilitação legal exigida pela LDB/1996. São mais de 196 mil professores que demandam formação superior exigida por lei.

Gráfico 7 – Porcentual de docentes em ensino fundamental séries finais por grau de formação – Brasil 2007

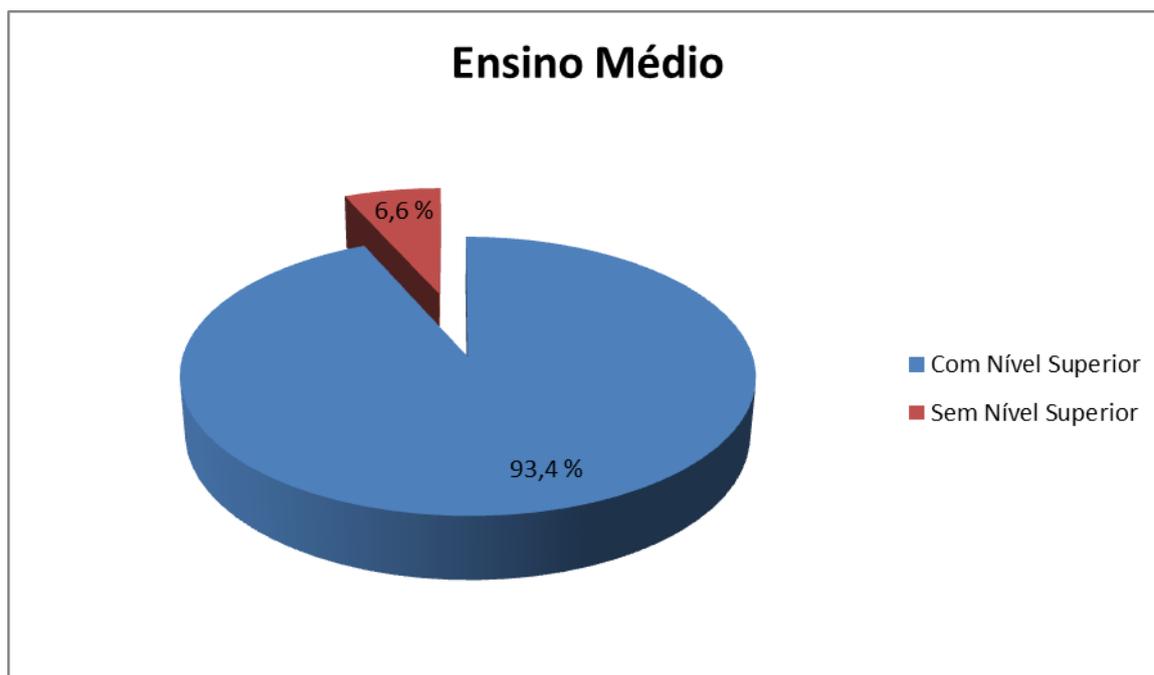


Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

No ensino médio atuam 414.555 professores. Este grupo apresenta 93,4% com nível superior (Gráfico 8), 87% têm nível superior com licenciatura que é o exigido por lei, 6,4% possuem nível superior sem licenciatura, 6,6 têm nível médio ou fundamental, num total de 13%, ou seja, mais de 66.000 que demandam formação superior, em 2007.

Gráfico 8 – Porcentual de docentes em ensino médio por grau de formação – Brasil 2007



Fonte: Censo da Educação Básica de 2007

Nota: Síntese baseada na fonte: MEC/INEP/DEED.

A média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos, a média de idade na educação infantil é 35 anos, mas a moda, ou seja, a maior incidência é de 28 anos, enquanto que no ensino fundamental e médio é de acima de 40.

#### *Resultado do Censo da Educação Básica 2009*

A publicação do Resultado do Censo da Educação Básica 2009 procurou analisar a movimentação das matrículas que apontaram diminuição em relação ao ano de 2008. A matrícula total diminuiu 1,2% (652.416 alunos), inclusive com diminuição de estabelecimentos.

As matrículas em creche avançaram 8,3% (mais 144.627 alunos), as matrículas na pré-escola tiveram uma pequena diminuição de 2% (menos 101.257 crianças) possivelmente devido à implantação do ensino fundamental de 9 anos que recebeu as crianças de 6 anos. E o ensino fundamental, mesmo assim, teve diminuída as matrículas em 1,2%. No estudo por localização observa-se aumento de matrículas na educação infantil na zona rural e um crescimento acentuado na região sudeste, devido à expansão de matrículas no estado de São Paulo, um crescimento

de 14,2% significou mais 69.200 matrículas em creches em relação a 2008. O documento do INEP adverte que

As matrículas em tempo integral, a partir da implantação do Fundeb, recebem valores de transferência maiores do que as matrículas em tempo parcial de modo a incentivar e possibilitar a expansão da oferta de Creches pelos sistemas municipais de ensino. Esse tipo de atendimento é fundamental para concretização da nova concepção de Educação Infantil assumida pela sociedade brasileira e pelo MEC, que afirma a necessidade de um espaço adequado para que as crianças cujos pais que trabalham fora do ambiente familiar possam crescer e se desenvolver adequadamente. (INEP, 2009, p. 9)

Em 2009, a educação infantil tem 6.382.631 alunos. A creche, em 2009, tem matriculados 1.896.363 alunos; desses, 308.559, computados como de rede privada, são parcialmente financiados por convênios dos municípios com escolas privadas; portanto, o financiamento é público, o que coloca a rede municipal atendendo a 81,9% das matrículas das creches brasileiras. As pré-escolas tem 4.486.268 alunos matriculados em 2009, em que consta 75,3% atendidos pela rede municipal, e pela rede privada 23,2%. A matrícula em tempo integral na pré-escola atende a 5,9% do total, o que corresponde a 289.761 alunos.

Este documento do INEP procurou destacar o avanço nos recursos e infraestruturas das creches e pré-escolas e as necessidades de novos investimentos, porém, não citou docentes ou profissionais da educação, que seriam o foco desta pesquisa.

#### *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*

Conforme o Resumo Técnico – Censo Escolar 2010, a educação infantil em 2010 teve 6.756.698 matrículas, sendo 4.692.045 na pré-escola e 2.064.653 na creche que registrou um crescimento de 8,87%. A Tabela 7, aponta um crescimento de 79,1% das matrículas em creche, de 2002 a 2010. Isso se deve ao reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica e a possibilidade de recursos vindos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), porém a tabela não apresenta dados da demanda reprimida que já buscava esse atendimento educacional.

Tabela 7 – Número de matrículas na educação infantil – Brasil 2002 - 2010

| Ano                  | Total     | Creche    | Pré-escola |
|----------------------|-----------|-----------|------------|
| 2002                 | 6.130.358 | 1.152.511 | 4.977.847  |
| 2003                 | 6.393.234 | 1.237.558 | 5.155.676  |
| 2004                 | 6.903.762 | 1.348.237 | 5.555.525  |
| 2005                 | 7.205.013 | 1.414.343 | 5.790.670  |
| 2006                 | 7.016.095 | 1.427.942 | 5.588.153  |
| 2007                 | 6.509.868 | 1.579.581 | 4.930.287  |
| 2008                 | 6.719.261 | 1.751.736 | 4.967.525  |
| 2009                 | 6.762.631 | 1.896.363 | 4.866.268  |
| 2010                 | 6.756.698 | 2.064.653 | 4.692.045  |
| $\Delta\%$ 2002/2010 | 10,2      | 79,1      | -5,7       |

Fonte: Censo Escolar 2010 – Resumo Técnico

Os dados da Tabela 8, assim como os do Gráfico 9, a seguir, que tratam do crescimento anual de matrículas do segmento de creche, foram trabalhados a partir dos dados da Tabela 7, acima, que trata do número de matrículas na educação infantil no Brasil de 2002 a 2010.

Pode-se observar um acentuado aumento do número de matriculados em creche, a partir de 2007. Portanto, a disponibilidade de vagas vem atendendo uma demanda reprimida e, talvez, novas demandas de famílias que decidem buscar a creche como uma alternativa educativa e de direito da criança pequena, mesmo não obrigatória.

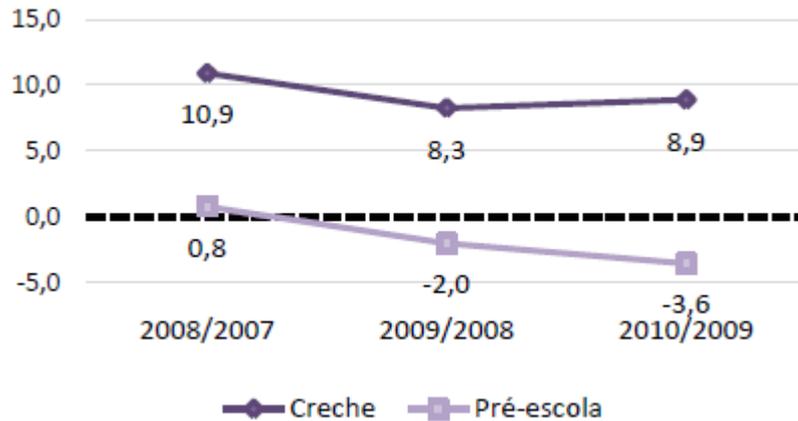
Tabela 8 – Crescimento do número de matrículas na educação infantil – Brasil 2002 - 2010

| Ano  | Número de alunos a mais que no ano anterior | Porcentagem de crescimento do número de matrícula /ano |
|------|---|--|
| 2003 | 85.047                                      | 7,37%  |
| 2004 | 110.679                                     | 8,94%  |
| 2005 | 66.106                                      | 4,9%   |
| 2006 | 13.599                                      | 0,96%  |
| 2007 | 151.639                                     | 10,61%   |
| 2008 | 172.155                                     | 10,89%   |
| 2009 | 144.627                                     | 8,25%  |
| 2010 | 168.290                                     | 8,87%  |

Fonte: Censo Escolar 2010 – Resumo Técnico

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Gráfico 9 – Variação do número de matrículas de educação infantil - Brasil – 2007 - 2010

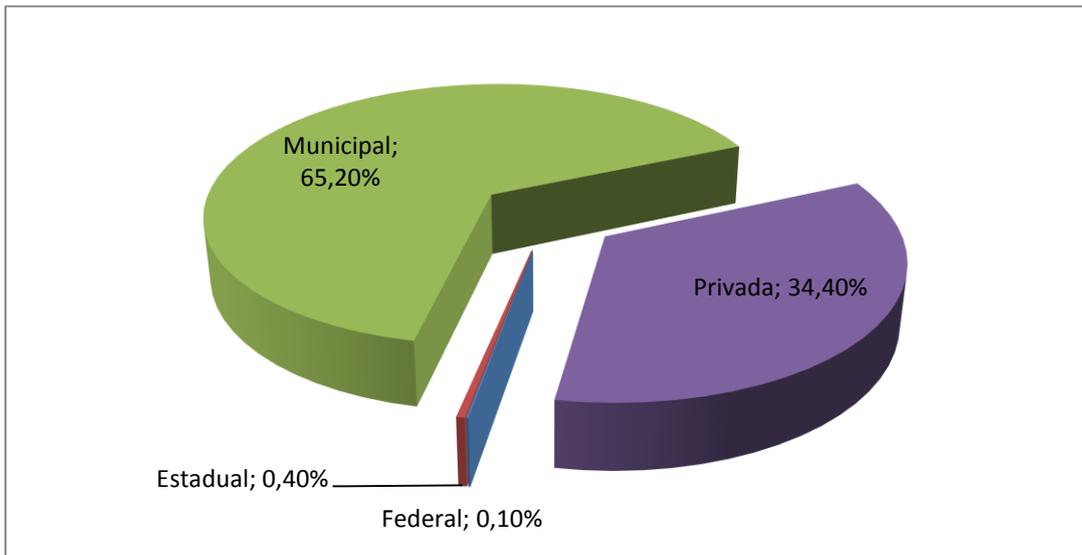


Fonte: Censo Escolar 2010 – Resumo Técnico

O Gráfico 10 aponta que as redes municipais em 2010 continuam atendendo 65,2% das matrículas em creche, porém, metade das privadas, que registram 34,4%, são parcialmente mantidas com recursos públicos. Esses dados apontam para a necessidade de investimentos na ampliação da rede pública de atendimentos em creches.

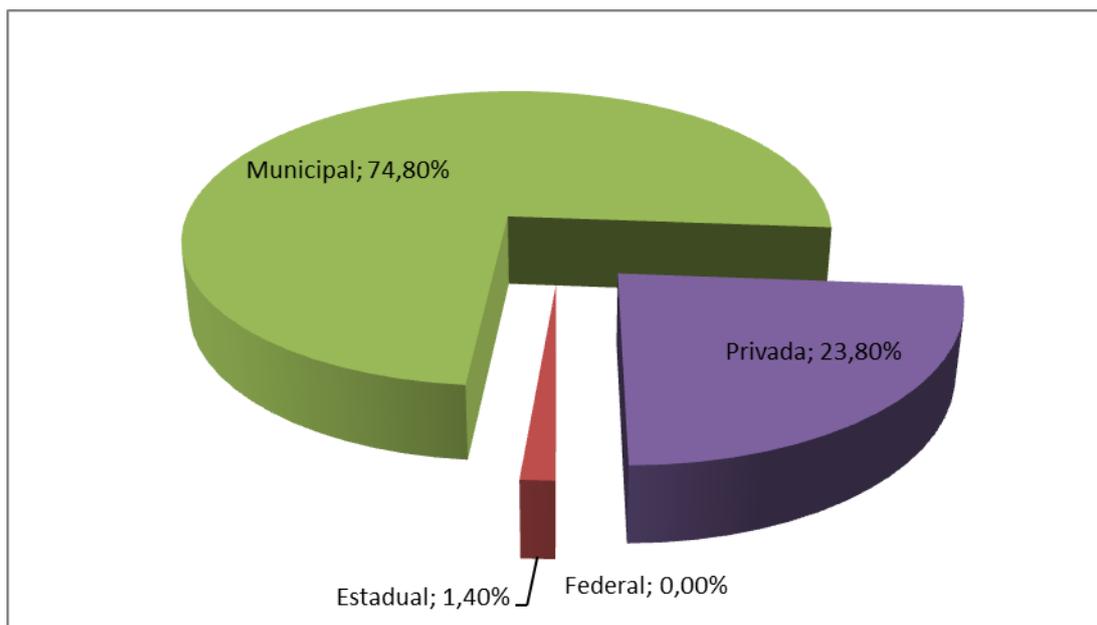
As matrículas na pré-escola em 2010 diminuíram 3,6%, fato que continua sendo atribuído à implantação do ensino fundamental de nove anos, que absorve os alunos com a idade de 6 anos. Conforme o Gráfico 11, as redes municipais atendem 74,8% das matrículas na pré-escola e a privada, 23,8%.

Gráfico 10 – Matrículas de creche por dependência administrativa – Brasil - 2010



Fonte: Censo Escolar 2010 – Resumo Técnico

Gráfico 11 – Matrículas de pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 2010



Fonte: Censo Escolar 2010 – Resumo Técnico

Cabe lembrar que tanto o Resumo Técnico – Censo Escolar 2010 quanto o Censo da educação básica: 2011 - resumo técnico, destacaram os recursos e a estrutura física das escolas. Observa-se a presença de parques infantis e banheiros adequados à educação infantil nas escolas que atendem esse segmento. Porém, esses equipamentos não aparecem como uma preocupação censitária para as escolas de ensino fundamental em vias de atender 100% da coorte de 6 anos, alunos que antes estariam na educação infantil.

Ressalte-se que o Resumo Técnico – Censo Escolar 2010 não apresentou dados sobre a formação dos professores da educação básica por etapas, foco principal desta pesquisa.

#### *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*

O resumo técnico do censo da educação básica 2011 destaca que a creche, em 2011, apresentou um crescimento de 11,3% o que correspondeu a mais 234.054 matrículas, totalizando 2.298.707 alunos em creche. Persiste a diminuição dos matriculados na pré-escola que se encontra em fase de reorganização e estabilização dessa etapa da educação infantil, devido à absorção dos alunos de 6 anos pelo ensino fundamental.

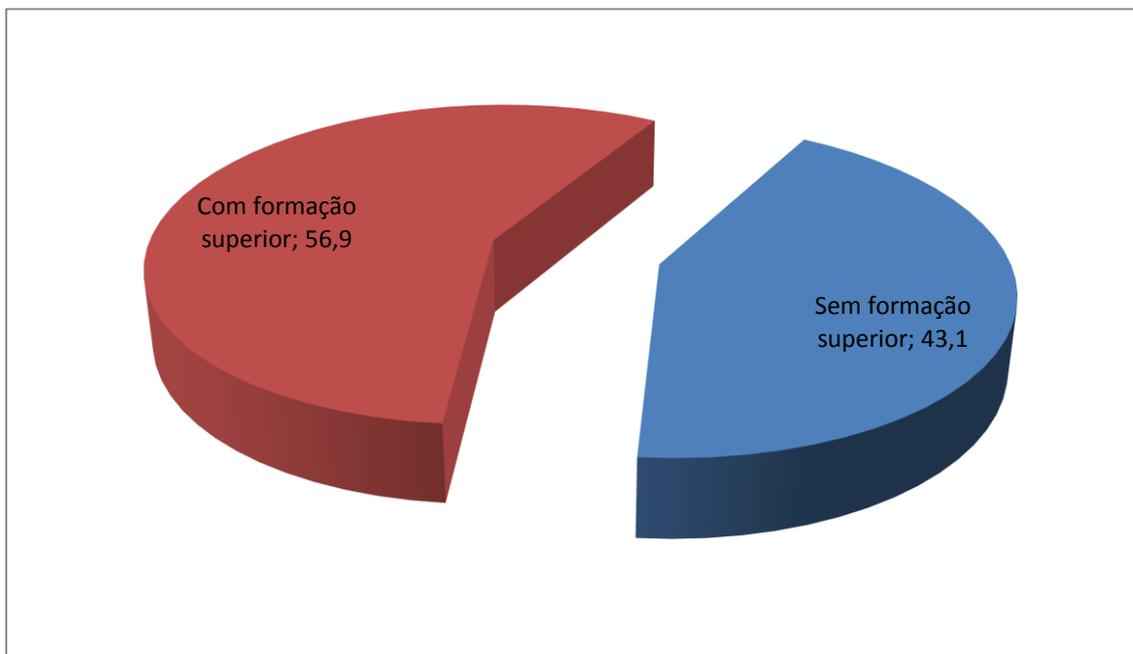
Tomando por base os dados de 2010, a creche atende apenas 18,89% da população com idade de 0 a 3 anos, o que certamente aponta para a necessidade de grandes investimentos no atendimento educacional dessa faixa etária, assim como pesquisas sobre as demandas e as condições históricas desse movimento, o que eles podem significar para a criança e para a sociedade. Enquanto isso, a pré-escola, que atende 80,86% da população com idade de 4 e 5 anos, avança para a universalização desse atendimento educacional. Por sua vez, esse estudo censitário aponta para a diminuição da pressão demográfica quanto ao crescimento do ensino fundamental nos próximos anos, pois declina a população de entrada no ensino fundamental. A maior parte das matrículas de creche são mantidas pelos municípios com 63,6% das matrículas, seguido pela rede privada com 36% das matrículas. Das pré-escolas, 74,6% são atendidas pelo municípios e 24,1% pela rede privada.

Quanto à formação docente, esse estudo de 2011 justificou sua preocupação e apresentou alguns dados. Faz referência ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), no sentido de as universidades públicas darem atenção especial a educação básica, cuja qualidade depende da formação dos docentes e que, por sua vez, dependem das oportunidades que lhes são oferecidas. O documento cita o programa do PARFOR com a implantação de turmas especiais para professores em exercício, para a obtenção da formação exigida pela LDB/1996. Pondera que a qualidade do ensino superior também depende da qualidade da escolarização que esses professores tiveram na educação básica. Conclui desta dependência mútua como evidente e positiva entre os níveis educacionais.

Entendo que um esforço maior deve ser movido a esse respeito, um esforço que vá além da preocupação técnica reproduzida em quantidades, mas que tenha a preocupação formativa do ser humano. A Universidade, como local de acesso a educação superior, deve ser mesmo o espaço privilegiado de discussão, ensino, pesquisa e interação com a sociedade quanto às questões relacionadas à educação. Que o acesso ao ensino superior não seja apenas para certificação e reprodução do que está estabelecido, mas, essencialmente, um lugar de desenvolvimento do ser humano, de sua autonomia intelectual, enfim, de emancipação, de sua conscientização quanto a responsabilidade frente à humanidade e de assunção da educação como bem público.

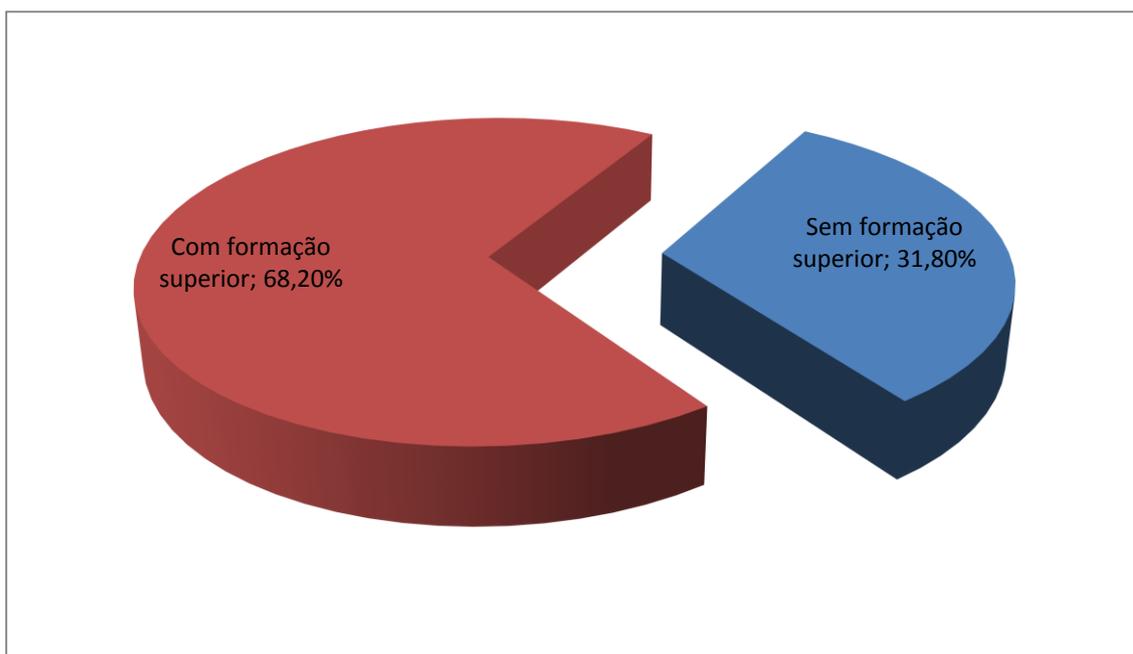
Nos Gráficos 12, 13, 14 e 15 mostrados a seguir, podemos visualizar que a educação infantil continua com o menor índice de professores com nível superior e, conforme se avança para as etapas seguintes, esse índice aumenta.

Gráfico 12 – Percentual de docentes na educação infantil por grau de formação – Brasil – 2011



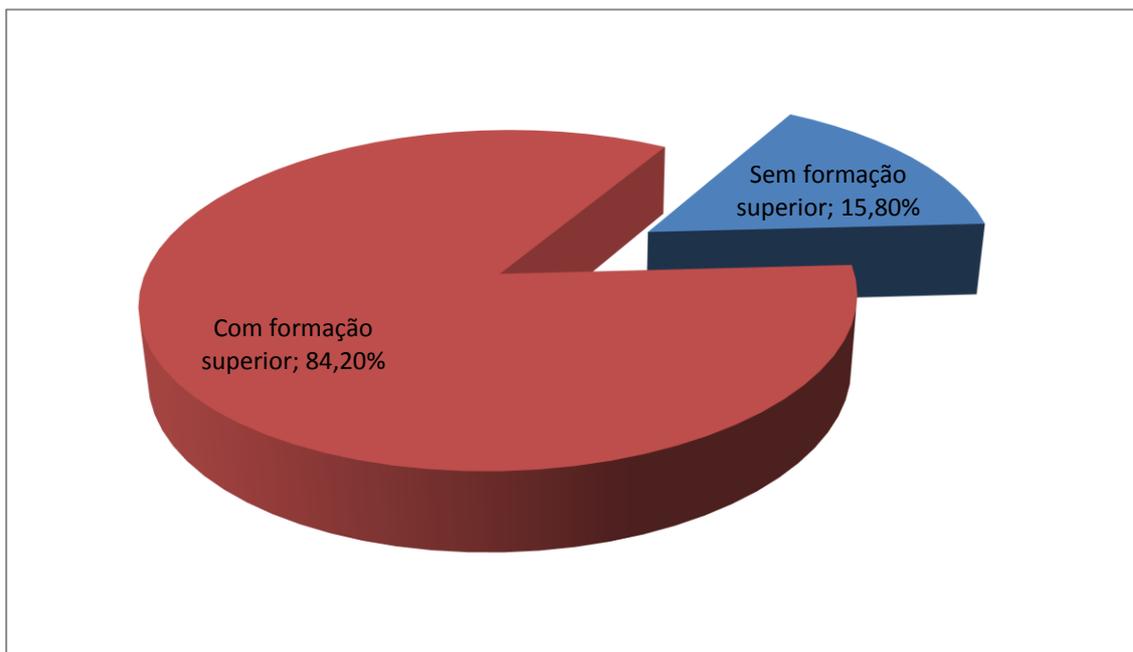
Fonte: Censo da educação básica 2011 – resumo técnico

Gráfico 13 – Percentual de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental por grau de formação – 2011



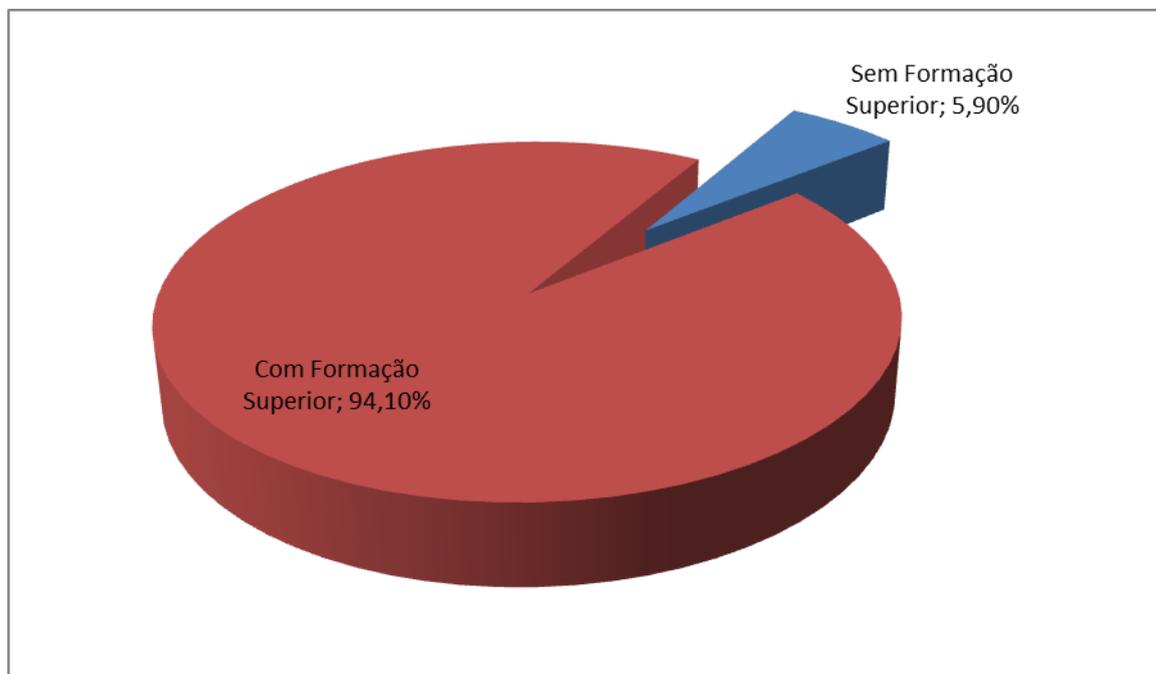
Fonte: Censo da educação básica 2011 – resumo técnico

Gráfico 14 – Percentual de docentes nos anos finais do ensino fundamental por grau de formação – 2011



Fonte: Censo da educação básica 2011 – resumo técnico

Gráfico 15 – Percentual de docentes no ensino médio por grau de formação – 2011



Fonte: Censo da educação básica 2011 – resumo técnico

Tabela 9 – Número de professores da educação básica matriculados em cursos superiores de graduação – Brasil – 2010

| Cursos da Educação Superior | Categoria Administrativa |         |         | Cursos Presenciais |           |            | Cursos a Distância |           |            |
|-----------------------------|--------------------------|---------|---------|--------------------|-----------|------------|--------------------|-----------|------------|
|                             | Total                    | Pública | Privada | Total              | Graduação | Sequencial | Total              | Graduação | Sequencial |
| Total                       | 380.669                  | 130.314 | 250.355 | 204.044            | 203.915   | 129        | 176.625            | 176.622   | 3          |
| Pedagogia                   | 185.074                  | 38.249  | 146.825 | 74.144             | 74.144    | -          | 110.930            | 110.930   | -          |
| Letras                      | 43.605                   | 21.150  | 22.455  | 24.052             | 24.043    | 9          | 19.553             | 19.553    | -          |
| Matemática                  | 18.497                   | 11.969  | 6.528   | 10.408             | 10.408    | -          | 8.089              | 8.089     | -          |
| História                    | 13.195                   | 5.686   | 7.509   | 7.573              | 7.573     | -          | 5.622              | 5.622     | -          |
| Educação Física             | 13.148                   | 3.744   | 9.404   | 11.999             | 11.999    | -          | 1.149              | 1.149     | -          |
| Biologia                    | 13.090                   | 6.727   | 6.363   | 7.471              | 7.471     | -          | 5.619              | 5.619     | -          |
| Direito                     | 10.926                   | 1.442   | 9.484   | 10.926             | 10.926    | -          | -                  | -         | -          |
| Geografia                   | 10.338                   | 6.204   | 4.134   | 6.530              | 6.630     | -          | 3.808              | 3.808     | -          |
| Administração               | 7.429                    | 2.449   | 4.980   | 3.458              | 3.382     | 76         | 3.971              | 3.969     | 2          |
| Física e Astronomia         | 6.140                    | 5.300   | 840     | 3.599              | 3.599     | -          | 2.541              | 2.541     | -          |
| Química                     | 5.212                    | 4.066   | 1.146   | 3.595              | 3.595     | -          | 1.617              | 1.617     | -          |
| Serviço Social              | 4.806                    | 1.157   | 3.649   | 1.344              | 1.344     | -          | 3.462              | 3.462     | -          |
| Belas Artes                 | 4.410                    | 1.829   | 2.581   | 2.626              | 2.626     | -          | 1.784              | 1.784     | -          |
| Filosofia                   | 4.144                    | 2.131   | 2.013   | 2.836              | 2.836     | -          | 1.308              | 1.308     | -          |
| Engenharia                  | 4.122                    | 2.006   | 2.116   | 3.937              | 3.937     | -          | 185                | 185       | -          |
| Psicologia                  | 3.611                    | 465     | 3.146   | 3.611              | 3.611     | -          | -                  | -         | -          |
| Ciências                    | 2.669                    | 1.991   | 678     | 2.279              | 2.279     | -          | 390                | 390       | -          |
| Outros                      | 30.253                   | 13.749  | 16.504  | 23.656             | 23.612    | 44         | 6.597              | 6.596     | 1          |

Fonte: Censo da educação básica 2011 – resumo técnico

Nota: Inclui todos os docentes da Educação Básica, inclusive Auxiliares de Ensino na Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atendimento complementar. O mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

Na Tabela 9, apresentada pelo resumo técnico do Censo 2011, ao se fazer o cruzamento dos CPFs, tem-se acesso a quantidade de docentes cursando o nível superior e quais são os cursos.

Em toda a educação básica são 380.669 docentes cursando nível superior, em 2010. Observando-se o curso de pedagogia, que é o mais procurado, vê-se um total de matrícula de 185.074 (48,61%) docentes em exercício. Desses, 79,33% (146.825) fazem-no em faculdades privadas, enquanto 20,66% (38.249) estudam em faculdades públicas. A maior parte, 59,93% dos docentes (110.930), cursa pedagogia à distância, enquanto que no formato presencial são 40,06% (74.144). Esses não são dados específicos da educação infantil, mas trazem indícios do perfil da procura e do formato do curso de nível superior a que os docentes tem acesso.

#### *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*

Conforme o resumo técnico do censo da educação básica de 2012, pode-se observar pela Tabela 10, que a creche apresentou, em 2012, um crescimento de

10,5%, o que correspondeu a um acréscimo de 242.084 matrículas, totalizando 2.540.791 alunos em creche. Continua a estabilização dos matriculados na pré-escola reorganizada sem os alunos de 6 anos. A matrícula na pré-escola aumentou 1,6% totalizando 4.754.721, o que representa mais de 80% da coorte de 4 e 5 anos de idade.

Tabela 10 – Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino regular – Brasil – 2007-2012

| Ano            | Matrículas na Educação Básica por modalidade e Etapa de Ensino Regular |                   |           |            |                |               |             |              |  |
|----------------|--|-------------------|-----------|------------|----------------|---------------|-------------|--------------|--|
|                | Total Geral  | Educação Infantil |           |            | Ensino Regular |               |             | Ensino Médio | Educação Profissional (Concomitante a Subsequente) |
|                |  | Total             | Creche    | Pré-Escola | Total          | Anos Iniciais | Anos Finais |              |  |
| 2007           | 53.028.928   | 6.509.868         | 1.579.581 | 4.930.287  | 32.122.273     | 17.782.368    | 14.339.905  | 8.369.369    | 693.610  |
| 2008           | 53.232.868   | 6.719.261         | 1.751.736 | 4.967.525  | 32.086.700     | 17.620.439    | 14.466.261  | 8.366.100    | 795.459  |
| 2009           | 52.580.452   | 6.762.631         | 1.896.363 | 4.866.268  | 31.705.528     | 17.295.618    | 14.409.910  | 8.337.160    | 861.114  |
| 2010           | 51.549.889   | 6.756.698         | 2.064.653 | 4.692.045  | 31.005.341     | 16.755.708    | 14.249.633  | 8.357.675    | 924.670  |
| 2011           | 50.972.619   | 6.980.052         | 2.298.707 | 4.681.345  | 30.358.640     | 16.360.770    | 13.997.870  | 8.400.689    | 993.187  |
| 2012           | 50.545.050   | 7.295.512         | 2.540.791 | 4.754.721  | 29.702.498     | 16.016.030    | 13.686.468  | 8.376.852    | 1.063.655  |
| %2011/<br>2012 | -0,8   | 4,5               | 10,5      | 1,6        | -2,2           | -2,1          | -2,2        | -0,3         | 7,1  |

Fonte: Adaptado de Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à Educação profissional e no Ensino Médio Normal/Magistério.

Conforme se infere pela Tabela 11 e tomando por base os dados de 2011, vê-se que a creche atende apenas 21,92% da população com idade de 0 a 3 anos, o que continua apontando para a necessidade de investimentos no atendimento educacional dessa faixa etária, assim como pesquisas sobre as demandas e as condições históricas desse movimento, enquanto que a pré-escola atende 82,15% da população com idade de 4 e 5 anos e avança para universalizar esse atendimento educacional.

Tabela 11 – Número de matrículas na educação infantil e população residente de 0 a 3 e de 4 e 5 anos de idade – Brasil – 2007-2012

| Ano             | Matrículas na Educação Infantil |           |            | População por Idade |            |
|-----------------|---------------------------------|-----------|------------|---------------------|------------|
|                 | Total                           | Creche e  | Pré-Escola | 0 a 3 Anos          | 4 e 5 Anos |
| 2007            | 6.509.868                       | 1.579.581 | 4.930.287  | 10.956.920          | 5.928.375  |
| 2008            | 6.719.261                       | 1.751.736 | 4.967.525  | 10.726.657          | 5.765.405  |
| 2009            | 6.762.631                       | 1.896.363 | 4.866.268  | 10.536.824          | 5.644.565  |
| 2010            | 6.756.698                       | 2.064.653 | 4.692.045  | 10.925.892          | 5.802.254  |
| 2011            | 6.980.052                       | 2.298.707 | 4.681.345  | 10.485.209          | 5.698.280  |
| 2012            | 7.295.512                       | 2.540.791 | 4.754.721  | ...                 | ...        |
| Δ%2011/<br>2012 | 4,5                             | 10,5      | 1,6        | ...                 | ...        |

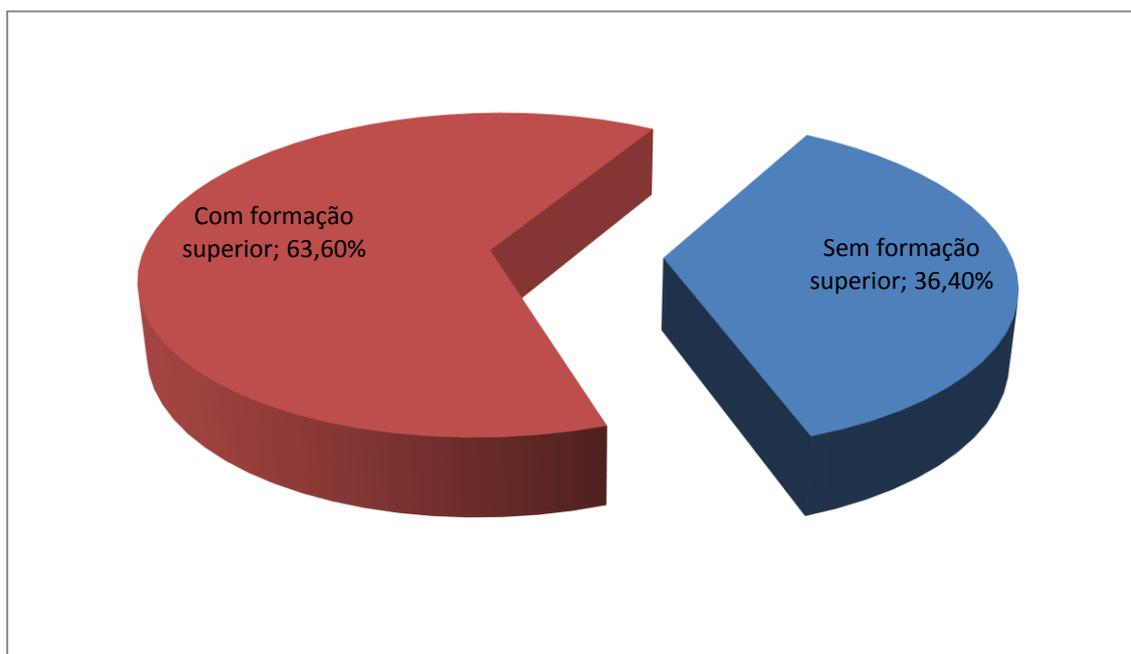
Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

As matrículas de creche são mantidas pelos municípios com 63,1% das matrículas, seguido pela rede privada, com 36,5% das matrículas. Das pré-escolas, 74,16% são atendidas pelo municípios e 24,72% pela rede privada.

Considerando que é no município que se realizam as ações educativas, especialmente as referentes à educação infantil, seus Planos Municipais de Educação devem, com uma visão da complexidade da educação, dentro de um contexto de cooperação e de articulação ao Plano Nacional de Educação, assumir a promoção do debate democrático, envolvendo a sociedade civil organizada e as várias instituições educacionais, dentre elas as universidades, a respeito da complexidade da formação das crianças e das várias gerações.

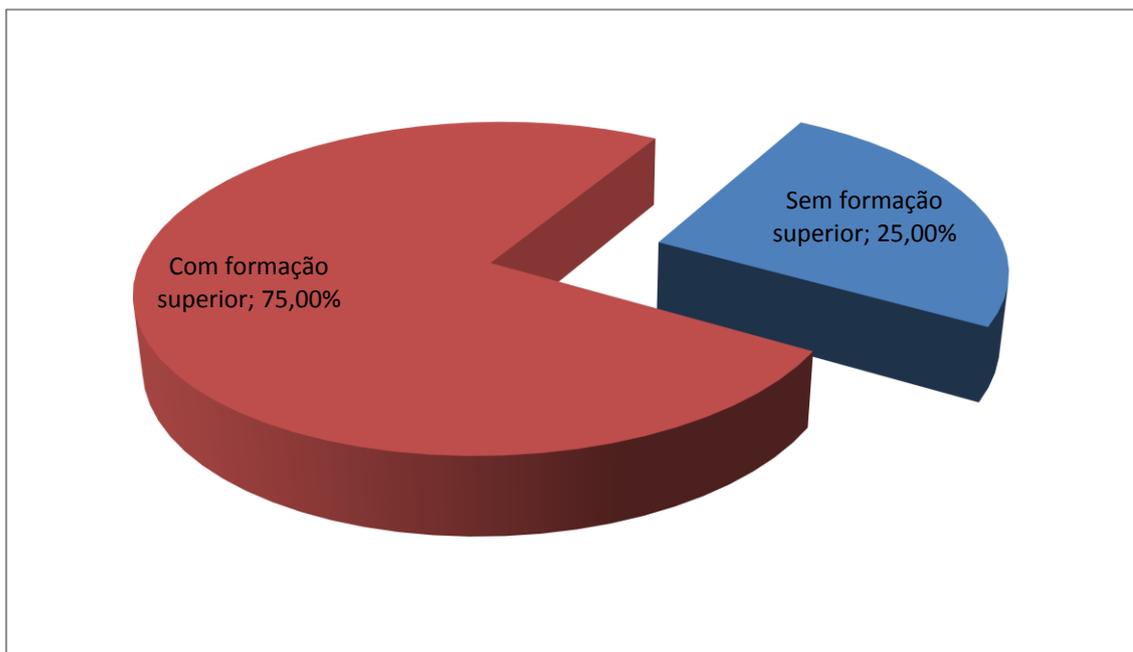
No resumo técnico do censo da educação básica 2012 constam mais de 2 milhões de docentes atuando na educação básica no Brasil. O nível de formação superior tem evoluído, porém quanto à educação infantil, essa continua sendo a etapa com menor índice de Professores com nível superior, como se pode observar nos Gráficos 16, 17, 18 e 19, ilustrados a seguir. Na educação infantil, de 56,9% professores com nível superior em 2011, avançou-se para 63,6%, um avanço significativo, maior que das outras etapas da educação básica.

Gráfico 16 – Educação infantil – percentual de docentes por grau de formação – Brasil – 2012



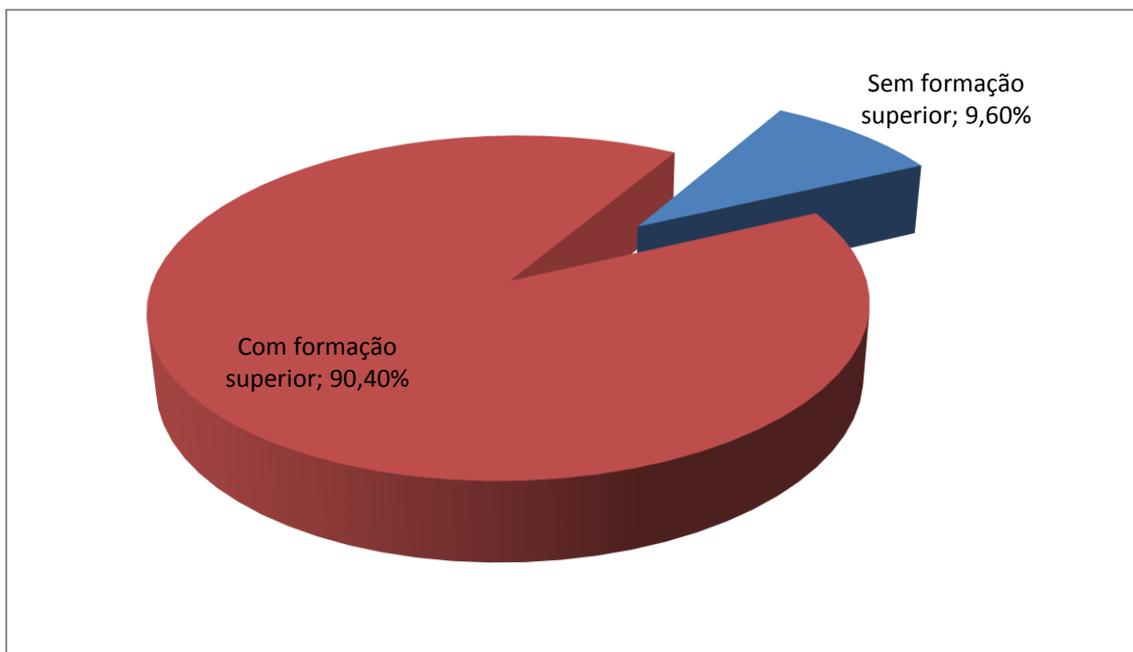
Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

Gráfico 17 – ensino fundamental – anos iniciais – percentual de docentes por grau de formação – 2012



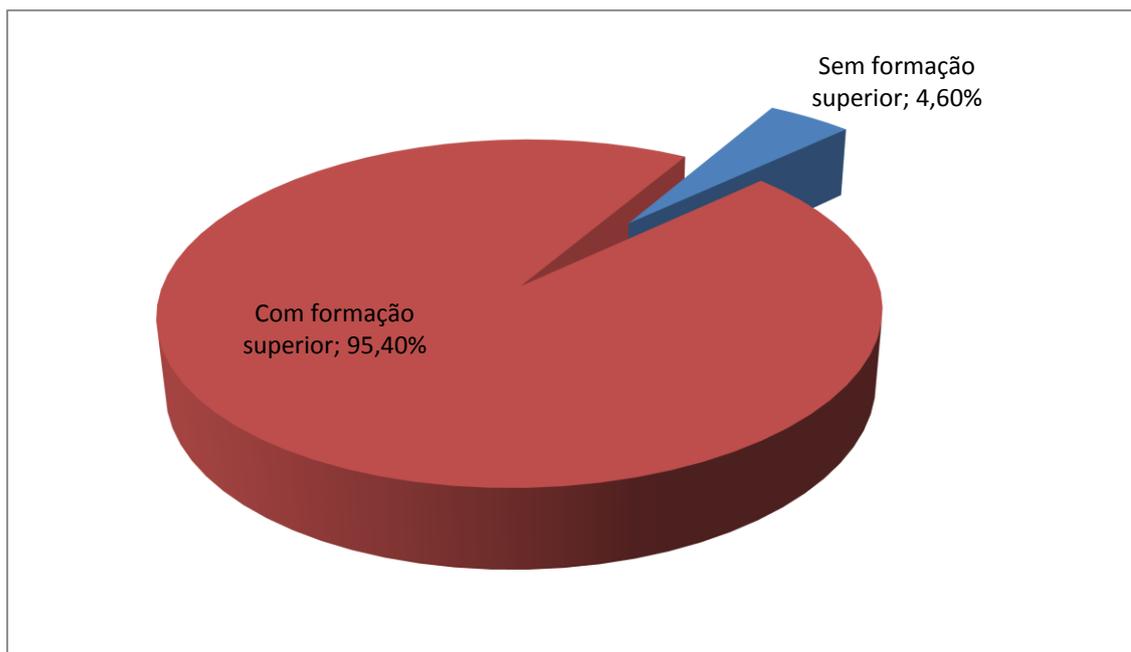
Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

Gráfico 18 – Ensino fundamental – anos finais – percentual de docentes por grau de formação – 2012



Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

Gráfico 19 – Percentual de docentes no ensino médio por grau de formação – 2011



Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

Dos mais de 2 milhões de profissionais que atuam na educação básica, pelos seus CPFs, o censo pode mostrar (Tabela 12) que 407.865 são, em 2012, alunos da educação superior e em que cursos estão matriculados. Observa-se o aumento dos docentes que procuraram a formação superior. Pedagogia é, de fato, o curso mais procurado. Supõe-se que seja pela possibilidade de almejar outros cargos na carreira e, também, pela demanda reprimida por formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

O curso de pedagogia tem matriculados 199.799 (48,98%) docentes em exercício, um avanço pequeno. Desses, 78,2% (156.249) fazem-no em faculdades privadas – o índice aumentou um pouquinho em números absolutos, porém diminuiu em porcentagem –, enquanto 21,28% (43.550) estudam em faculdades públicas – um bom avanço. A maior parte, 59,44% desses docentes em exercício (118.780), cursa pedagogia à distância, enquanto que, no formato presencial são 40, 55% (81.019), o que significou, nos dois casos, um avanço em números absolutos, mas não mudaram as porcentagens. Esses também não são dados específicos da educação infantil, mas trazem indícios do perfil da procura e do formato do curso de nível superior a que os docentes tem acesso.

Tabela 12 – Número de professores da educação básica matriculados em cursos superiores de graduação – Brasil – 2011

| Cursos da Educação Superior | Categoria Administrativa |         |         | Cursos Presenciais |           |            | Cursos a Distância |           |            |
|-----------------------------|--------------------------|---------|---------|--------------------|-----------|------------|--------------------|-----------|------------|
|                             | Total                    | Pública | Privada | Total              | Graduação | Sequencial | Total              | Graduação | Sequencial |
| Total                       | 407.865                  | 143.759 | 264.106 | 219.686            | 219.577   | 109        | 188.179            | 188.176   | 3          |
| Pedagogia                   | 199.799                  | 43.550  | 156.249 | 81.019             | 81.019    | -          | 118.780            | 118.780   | -          |
| Letras                      | 43.144                   | 21.886  | 21.258  | 24.121             | 24.120    | 1          | 19.023             | 19.023    | -          |
| Matemática                  | 19.248                   | 12.796  | 6.452   | 10.802             | 10.802    | -          | 8.446              | 8.446     | -          |
| Educação Física             | 15.775                   | 4.762   | 11.013  | 14.184             | 14.184    | -          | 1.591              | 1.591     | -          |
| História                    | 13.178                   | 6.068   | 7.110   | 7.669              | 7.669     | -          | 5.509              | 5.509     | -          |
| Ciências Biológicas         | 13.067                   | 6.963   | 6.104   | 7.840              | 7.840     | -          | 5.227              | 5.227     | -          |
| Direito                     | 11.774                   | 1.681   | 10.093  | 11.771             | 11.771    | -          | 3                  | 3         | -          |
| Geografia                   | 10.924                   | 7.071   | 3.853   | 6.810              | 6.810     | -          | 4.114              | 4.114     | -          |
| Administração               | 8.922                    | 2.964   | 5.958   | 4.029              | 3.961     | 68         | 4.893              | 4.891     | 2          |
| Física e Astronomia         | 6.678                    | 5.855   | 823     | 3.773              | 3.773     | -          | 2.905              | 2.905     | -          |
| Engenharia                  | 5.457                    | 2.343   | 3.114   | 5.188              | 5.188     | -          | 269                | 269       | -          |
| Belas Artes                 | 5.277                    | 2.239   | 2.985   | 2.637              | 2.637     | -          | 2.640              | 2.640     | -          |
| Química                     | 5.214                    | 4.049   | 1.165   | 3.617              | 3.617     | -          | 1.597              | 1.597     | -          |
| Serviço Social              | 5.098                    | 1.194   | 3.904   | 1.493              | 1.493     | -          | 3.605              | 3.605     | -          |
| Filosofia                   | 4.424                    | 2.427   | 1.997   | 2.872              | 2.872     | -          | 1.552              | 1.552     | -          |
| Psicologia                  | 4.081                    | 534     | 3.547   | 4.081              | 4.081     | -          | -                  | -         | -          |
| Ciência da Computação       | 3.014                    | 1.903   | 1.111   | 2.023              | 2.019     | 4          | 991                | 990       | 1          |
| Outros                      | 32.791                   | 15.421  | 17.370  | 25.757             | 25.721    | 36         | 7.034              | 7.034     | -          |

Fonte: Censo da educação básica – resumo técnico: 2012

## 5.1 Perspectivas e dilemas atuais da educação superior do professor da primeira infância no Brasil

As formas de acesso à educação superior e ao conhecimento, pautados pelas variadas formas e instituições em que são oferecidas, reproduzem valores que contrapõem uma tendência tecnicista e uma tendência política e podem não dar espaço a críticas e reflexões mais aprofundadas, especialmente quanto à educação infantil, o que seria a base para conscientização e uma educação emancipadora.

Conflitos camuflados por discursos edificantes nos fazem pensar na educação superior do professor da primeira infância como uma ilusão, se não mudar em nada a condição de vida desses profissionais e se não fizer avançarem as reflexões a respeito da educação da primeira infância.

Os professores da primeira infância foi o grupo da educação básica que teve avanço mais significativo quanto à educação superior, porém a educação infantil continua sendo a etapa da educação básica com menos profissionais com nível superior – de 56,9% com nível superior em 2001, avançou para 63,6%, em 2012.

Esses percentuais de avanços e de grandezas, de números absolutos e de demanda, quanto ao acesso dos professores da primeira infância à educação superior, além da ignorância quanto a reserva desempregada ou subempregada com formação superior – número que poderia ser revelado talvez pelos inscritos em concursos públicos –, nos fazem pensar na lógica da competição na base da busca do acesso à educação superior. Lógica que faz jus à política neoliberal que preconiza a lógica de mercado.

A formação superior, para além da certificação, torna-se uma condição de entrada no mercado de trabalho, mas sem a garantia de obter o seu lugar no campo ou no mercado da educação, mesmo com uma demanda evidente por professores bem formados.

Percebe-se que, assim como, por exemplo, no esporte e nas artes, a lógica de mercado fica mais cruel quando o próprio esportista ou próprio artista vira um comerciante, ele próprio produz em função do mercado. Assim, os próprios professores, além da lógica a que se está sujeita a educação, se convertem em comerciantes, competidores. Essa lógica também se dá na busca pelo reconhecimento, por meio da competição de pontos do tempo de serviço, dos títulos e méritos convertidos em gratificação de salário que, no topo, como vemos, deixa de estimular o funcionário que vive sempre em busca de mais, como se ele próprio estivesse à venda. Dá-se a sua própria conversão em mercadoria, em coisa. Nesse aspecto, a busca do reconhecimento do professor da primeira infância seria apenas por uma equiparação, uma questão funcional, protocolar, burocrática em relação a professores de níveis posteriores. Essa seria apenas uma consequência, pois defendo que a educação infantil exige uma formação de qualidade, tanto quanto outros níveis educacionais.

O ingresso, permanência e êxito na educação superior podem dizer respeito às condições socioeconômicas e expectativas socioculturais dos envolvidos, assim

como podem-se obter resultados questionáveis quanto à formação dessas pessoas, quando se pensa se esta formação se dá de uma forma emancipadora, numa perspectiva política, ou se alienante de uma forma tecnicista massificadora. A forma emancipadora requer engajamento, lideranças efetivas em seus meios e não uma determinação superior, que só garanta resultados quantitativos. Dentro desse complexo sistema, o professor da primeira infância também é produto de seu tempo de formação e de vida. E a reflexão tem, na formação superior, um campo que pode ser favorável para obter posicionamentos mais consistentes.

Nessa perspectiva, discutindo aspectos da educação superior no Brasil, Pedro Goergen (2010, p. 898) explica que a globalização que se dá em função do desenvolvimento principalmente das telecomunicações e dos transportes, transforma-se num globalismo marcado pela ideologia neoliberal, imposta no cenário político-econômico, a partir dos anos 1990, que visa à acumulação de capital e ao domínio econômico. Esse capitalismo transnacional impõe uma visão economicista que influencia todas as dimensões sociais, inclusive as atividades acadêmicas da educação superior que acabam sendo alvo de exigências de aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico que se contrapõem a ideia moderna de que o aprofundamento do conhecimento traria uma vida melhor para todos. Impôs-se a ideia de ineficiência do Estado e a entrega dos seus encargos a iniciativa privada. Assim, quanto à educação superior

O resultado foi o ingresso de algumas universidades na bolsa de valores, a criação de corporações acadêmicas supranacionais gestadas a partir de suas sedes nos países desenvolvidos, a organização de grandes redes internacionais de educação a distância e, sobretudo, a crescente transformação da educação em mercadoria ao encargo de empresas privadas interessadas no lucro. [...] Não mais a verdade e a formação são os eixos centrais, mas a produção de conhecimentos e a formação de profissionais adaptados e úteis ao mercado. (GOERGEN, 2010, p. 900)

Essa adaptabilidade ao mercado pode se dar na forma de fazer parte da produção de conhecimentos instrumentais específicos, constituir um mercado de reserva, ou como consumidores. Goergen ainda destaca o momento em que se encontra a educação superior, como parte da esfera pública, a decidir entre uma educação superior a serviço do mercado ou de uma educação superior entendida como bem público e direito de todos, e defende que “[...] além de promover o desenvolvimento da ciência/tecnologia e de formar profissionais cidadãos

conscientes, deve constituir-se na ágora onde se gestam utopias que garantem a vida do povo e da nação” (GOERGEN, 2010, p. 902).

No Brasil, a partir de 1990, a educação superior teve sua expansão atribuída à expansão do setor privado, que tem fins atrelados ao lucro e resultados de duvidosa qualidade. O crescimento global das matrículas desde 1996 foi de 205,8% (SGUISSARDI, 2010, p. 307, apud GOERGEN, 2010, p. 906). Dessas 70% se formam nas instituições privadas e 30%, em instituições públicas. Mesmo com esse crescimento e, a despeito de todas as políticas afirmativas que visam a educação superior, o acesso ainda é restrito, elitista e excludente no Brasil: “13% dos jovens entre 18 e 24 anos estão cursando o ensino superior e, desses 13%, 75% estão matriculados no setor privado. De outra parte, as estatísticas mostram que os brancos representam 52% da população e 73% na educação superior” (GOERGEN, 2010, p. 912).

Bernadete Gatti (2010), entre os quatro aspectos que considerou para tratar sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, apresenta-nos uma análise dos currículos e ementas de licenciaturas em 71 cursos de pedagogia distribuídos por todo país. Os dados por ela apresentados sobre a educação infantil são preocupantes, pois “Disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto” (GATTI, 2010, p. 1370). Entre outros aspectos analisados do curso, aponta a abordagem de caráter descritivo e a incipiência de aprofundamento na especificidade da educação infantil, quando afirma que

[...] há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. [...] 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; [...] f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2010, p. 1371)

Isso posto, evidencia-se que a discussão do pensar a formação dos professores da primeira infância parte da função social da escola, da análise teórica e histórica da prática realizada na educação infantil e, principalmente, da especificidade da primeira infância.

## **6 EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CIDADE DE SOROCABA - SP**

Visando avançar na investigação sobre a relevância da educação superior para a educação infantil, realizei uma pesquisa empírica com o objetivo de dar voz e ouvir uma parcela dos educadores infantis na figura do professor de educação básica que trabalha na educação infantil - professor da primeira infância. Essas vozes puderam se expressar pela linguagem escrita e também oral, assegurado o anonimato apesar da abordagem que se deu por meio da escola onde trabalha - no caso os centros de educação infantil da rede municipal de Sorocaba que atendem creche e pré-escola.

Essa abordagem envolveu a construção de instrumentos de pesquisa, com base nos estudos da pesquisa bibliográfica e formas éticas de abordagem social do ser humano, em que prevaleceu a preocupação com o sigilo e não constrangimento dos professores pesquisados, pautando-se pelo respeito e liberdade de expressão.

Para se realizar a abordagem do campo, estratégias protocolares burocráticas asseguraram a transparência das intenções da pesquisa e a limpidez do uso desse canal pelos professores pesquisados. Mesmo não sendo uma pesquisa-ação, a pesquisa qualitativa de alguma forma interfere no campo, pois leva os sujeitos pesquisados a refletirem sobre sua prática, suas vivências, sejam pessoais ou institucionais. Dessa forma existe um impacto no campo, seja durante a pesquisa ou por meio de seus resultados.

Busca-se, sempre, que esse impacto seja controlado, porém, ele é sempre imprevisível no sentido de possibilidades que se abrem por meio das relações humanas/sociais que se estabelecem durante e por causa da pesquisa de campo. Daí a responsabilidade do trabalho de pesquisa durante todo o seu processo e tendo em vista a divulgação dos seus resultados.

## 6.1 Pesquisa piloto

O questionário original, apresentado anteriormente ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa, na Universidade de Sorocaba), indexado na Plataforma Brasil foi enviado como “Questionário Piloto” (APÊNDICE C) a seis professoras de educação básica que atuam na educação infantil. Dessas, apenas três responderam, as outras três, por motivo desconhecido não responderam.

De acordo com Melânia Moroz e Mônica Gianfladoni (2006, p. 80) “passar por um momento de teste, aplicando o instrumento em situações similares e realizando a análise dos dados coletados, pode sugerir reformulações e complementações.” A análise dos dados coletados por meio do “Questionário Piloto” trouxe reflexões que direcionaram a reformulação dos instrumentos de pesquisa, desde o formato da abordagem, até uma melhor disposição das questões e do roteiro de entrevista tendo em vista o problema de pesquisa.

Tomando por base o que se queria saber “Que diferença faz a educação superior para a educação infantil”, nesta pesquisa piloto, por ser escrita, não pude explorar com mais profundidade algumas respostas. Porém esclareceu-me alguns caminhos que não se poderia deixar de trilhar:

- A questão teoria e prática no curso de pedagogia, e a percepção do espaço de discussão sobre a prática da educação infantil no ambiente acadêmico;
- A questão do cuidar, educar e brincar na educação infantil;
- A questão da semelhança e da diferença entre os diferentes profissionais que atuam direto com a criança na educação infantil;
- A questão sobre as formas de reconhecimento ou não da sociedade ao educador infantil que revelam o reconhecimento ou não da educação infantil, que por fim tem em sua essência o reconhecimento ou não da criança pequena na sociedade e sua concepção de infância;
- A questão da relevância da formação superior para a educação infantil.

Percebi que, para um questionário como instrumento de pesquisa em larga escala, ajustes seriam necessários, tanto na formulação quanto na quantidade das

questões, pois a amostra seria de no mínimo 84 professores. Após esses ajustes, numa segunda etapa da pesquisa, com entrevistas presenciais entre a pesquisadora e voluntários, seria a oportunidade de aprofundamento e melhor entendimento dessas questões.

## 6.2 Abordagem do campo por meio dos questionários e entrevistas

Nesta investigação fui a campo com instrumentos metodológicos pelos quais pude dar voz – seja literalmente, ou pela linguagem escrita – a um grupo de professores da primeira infância. O trabalho de pesquisa foi dinâmico e intenso, permitiu explorar, tratar e interpretar os dados e informações fornecidos, com atenção aos objetivos e as demandas aparentemente reprimidas de atenção acadêmica. Pude ter contato com um saber histórico da educação infantil vivido intensamente, nas últimas décadas em Sorocaba.

De acordo com Didonet (2008, p. 44)

O recurso à memória de educadores que abriram caminhos no campo da pedagogia e da política, na formação de professores, na construção do que hoje temos como saber pedagógico da educação infantil, tem sido pouco explorado em nosso País.

Os instrumentos metodológicos – o “Questionário” (APÊNDICE A) e o “Roteiro para a Entrevista Semiestruturada” (APÊNDICE B) – permitiram investigar, mas eles mesmos, nessa lida, transformaram-se para além de coleta de dados e informações. Pelos vãos de suas brechas couberam, transpassaram espremidas, mas se puseram à luz, as vozes que deram forma aos corpos, aos pensamentos desses professores que se expressaram por relatos de vida, de história vivida, de representações, de impressões, de saberes, de análises, de desejos, de lutas, de silêncios que também se fizeram presentes e que pude ouvi-los. Essa exploração pôde trazer uma realidade da educação infantil em movimento porque é viva, porque mantém tensionado o fio dos ideais.

Ir a campo foi uma experiência que, diferente da prática, procurou um olhar de estranhamento da realidade balizado pela teoria. Fez-me, como pesquisadora, literalmente botar os pés na estrada, ver o quanto a cidade de Sorocaba é grande, a diversidade dos bairros, a ligação viária. Perceber as marcas do tempo e da história da educação infantil nos prédios escolares, na dinâmica das comunidades atendidas, a passagem do tempo pelas escolas incrustadas na cidade.

Para tratar da relevância que pode ter a educação superior para a educação infantil e poder observar a relação entre a teoria e a prática foram construídos os dois instrumentos de pesquisa por meio dos quais os professores de educação básica que atuam na educação infantil, puderam fornecer alguns dados e informações no âmbito desta pesquisa sobre alguns aspectos da sua formação, da experiência prática, e da sua identidade profissional.

Foram privilegiados os centros de educação infantil que atendem creche e pré-escola desde o berçário até a pré-escola, reconhecendo na amostra os professores da primeira infância como sujeitos fundamentais da ação educacional nessas instituições.

Conforme o recorte pelo qual foi feita a opção neste trabalho, construí uma amostra na cidade de Sorocaba de centros de educação infantil que atendem todas as faixas etárias da educação infantil, do berçário ao pré II, ou seja, unidades escolares públicas municipais que atendem os seis grupos etários de 0 a 5 anos. Essa escolha se deu com a intenção de garantir a abrangência tanto de professores que atuam em creche (faixa etária de 0 a 3 anos), quanto dos que atuam na pré-escola (faixa etária de 4 e 5 anos).

O primeiro instrumento foi o “Questionário” (APÊNDICE A). Teve uma abrangência quantitativa maior, pois foi distribuído a todos os professores de educação básica, que atuam na educação infantil, nas unidades escolares selecionadas. O “Questionário” apresenta uma primeira parte de questões relacionadas ao perfil do professor, cujas respostas são objetivas, divididas em: A) Dados pessoais; B) Escolaridade, C) Identidade profissional; D) Sobre o curso de pedagogia que cursou. A segunda parte apresenta quatro questões abertas relacionadas a motivos, considerações, análises e relações entre o conhecimento

adquirido na educação superior e situações concretas de atuação na educação infantil, em que os sujeitos pesquisados puderam discorrer quanto ao curso de pedagogia e sua relação com a educação infantil.

Numa caixa de diálogo ao final do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE D), após um agradecimento pela participação, o professor pesquisado foi convidado a participar de uma segunda etapa da pesquisa, concedendo uma entrevista, por livre e espontânea vontade e podendo desistir a qualquer momento, à pesquisadora responsável Roseli G. R. M. Garcia em data, local e horário que foi combinado entre as partes. A opção de resposta foi objetiva, assinalando SIM ou NÃO. Se SIM, o professor pesquisado informou, por seu livre arbítrio, seu próprio telefone/celular e/ou seu e-mail para contato. Ou ainda, ele mesmo pôde entrar em contato com a pesquisadora para outros esclarecimentos pelo celular ou e-mail indicados.

Para a segunda etapa da pesquisa empírica foram convidados os professores pesquisados que tinham assinalado “SIM” e de alguma forma fornecido ou entrado em contato com a pesquisadora responsável.

Buscou-se na entrevista semiestruturada também uma oportunidade de análise das impressões de professores que tiveram experiência anterior na educação infantil em função não docente, e/ou pelo convívio com esses outros profissionais que atuam na educação infantil para a qual não é exigida formação superior ou em educação.

Para a realização das entrevistas, um novo “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE E) foi assinado pelo respondente, inclusive contendo autorização de gravação da entrevista.

O “Roteiro para a Entrevista Semiestruturada” (vide APÊNDICE B) é dividido em três blocos. O primeiro bloco apresenta sete questões referentes à experiência do professor pesquisado no curso de pedagogia, e a relação com sua prática na educação infantil. O segundo bloco contém sete questões, que foram tratadas apenas se o professor pesquisado tivesse uma experiência anterior na educação infantil em função não docente como, por exemplo, auxiliar de educação, cargo para o qual não é exigida formação superior, ou se quisesse se basear no convívio com

essas funções na educação infantil. E, finalmente, o terceiro bloco referente à identidade profissional, com dez questões que tratam da escolha, oportunidade, considerações sobre o trabalho na educação infantil e formas de reconhecimento pela sociedade.

Para a definição das unidades escolares, pesquisei documentos que são públicos disponíveis nos sites da Prefeitura e Jornal do Município de Sorocaba e, posteriormente, foram confirmados alguns dados em consulta à Secretaria de Educação do Município de Sorocaba. Utilizei a publicação no Jornal do Município de Sorocaba de 22 de novembro de 2013, edição 1611, p. 61, no qual se encontra o Edital SEDU/GS nº 44 de 22 de novembro de 2013 que trata das

instruções referentes ao Decreto nº 20.855 de 22 de novembro de 2013 para inscrição no cadastro municipal unificado, para a classificação, reclassificação e documentação para matrícula nas instituições educacionais municipais que atendem a etapa da Educação Infantil – Creche, no ano letivo de 2014.

E, na mesma edição do referido jornal, à páginas 62, o Edital SEDU/GS nº 45 de 22 de novembro de 2013 que trata das “instruções referentes ao Decreto nº 20.856 de 22 de novembro de 2013 para ingresso, inscrição, classificação, documentação para matrícula e transferência nas instituições educacionais que atendem a etapa da Educação Infantil – Pré-Escola”.

No cruzamento dos dados obtidos, pude verificar que a cidade de Sorocaba, conta no início de 2014, com 106 unidades escolares para oferecer educação infantil. Das quatro unidades mais novas não pude obter os dados naquela época, portanto não foram computadas neste estudo. Das 106 que atendem educação infantil, 80 atendem creche e 75 atendem pré-escola, separada ou conjuntamente. Constam-se, ainda, 19 locais em que é oferecida a educação infantil em unidades escolares que também atendem ensino fundamental.

Essa mescla e intersecções das unidades escolares refletem uma configuração que, historicamente, foi se formando conforme as políticas de atendimento e demanda. Também refletem as possíveis adequações dos prédios. Em alguns casos o avanço do ensino fundamental, especialmente por ocasião do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério) que vigorou de 1998 a 2006, “engoliu” a educação infantil, que simplesmente desapareceu em algumas unidades escolares, com exceção de algumas que resistiram, como, por exemplo, uma única escola municipal que atende ensino fundamental e ainda mantém o grupo creche III. Também a antecipação da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental de oito e depois de nove anos foi uma combinação que praticamente expulsou uma parcela das crianças da educação infantil.

O Quadro 2, abaixo, apresenta as faixas etárias referidas nos editais citados acima e que tomo por base no trabalho:

Quadro 2 – Faixas etárias de cada etapa da educação infantil

| Etapa      | Faixa etária                                   |
|------------|--|
| Berçário   | Nascidos entre abril de 2013 a outubro de 2013 |
| Creche I   | Nascidos entre abril de 2012 a março de 2013   |
| Creche II  | Nascidos entre abril de 2011 a março de 2012   |
| Creche III | Nascidos entre abril de 2010 a março de 2011   |
| Pré I      | Nascidos entre abril de 2009 a março de 2010   |
| Pré II     | Nascidos entre abril de 2008 a março de 2009   |

Fonte: Pesquisa de campo

Obtive a amostra de instituições de educação infantil na rede municipal de Sorocaba, no levantamento das 14 unidades que atendem todos os grupos etários de 0 a 5. Nenhuma é das que comungam o mesmo espaço com o ensino fundamental. Fazem parte do universo de 80 unidades escolares que atendem creche, 46 atendem creche e pré-escola e, dessas, apenas o CEI 48 – Frei Achilles Kloeckner – Cajuru do Sul, na época não obtive nos documentos consultados dados suficientes para incluí-lo na amostra.

Ficaram assim elencados os centros de educação infantil que fizeram parte da amostra desta pesquisa. Abaixo a identificação com o nome seguido do bairro:

CEI 03 “Dona Zizi de Almeida” – Cerrado

CEI 54 “Sônia Aparecida Machado” – Bairro dos Morros

CEI 64 “Joana Simon Sola” – Vila Rica

CEI 65 “Santo Agostinho” – Jardim Novo Mundo

CEI 72 “Profª Sueli Gazzolli Campos” – Aparecidinha

CEI 77 “Profª Olga de Toledo Lara” – Vila Astúrias

CEI 79 “Profº João Tortello” – Jardim Botucatu

CEI 84 “Osmar de Almeida” – Jardim São Guilherme

CEI 85 “Maria Regina A. Godoy” – Jardim Montreal

CEI 88 “Profª Vera Aparecida Guariglia dos Santos” – Jardim Josane

CEI 89 “Zilda Pereira Aguilera” – Jardim Marcelo Augusto

CEI 90 “Helio Del Cistia Junior” – Jardim Bonsucesso

CEI 91 “Celia Cangro Marques Mendes” – Parque São Bento / Bom Jesus

CEI 93 “Madre Teresa de Calcutá” – Wanel Ville

Após as autorizações institucionais que se fizeram necessárias por meio da aprovação no CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) na Plataforma Brasil, da autorização do Sr. Secretário de Educação do Município de Sorocaba e do consentimento do diretor de escola de cada centro de educação infantil, foram distribuídos os malotes contendo os “Questionários” (APÊNDICE A) e os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE D) para cada instituição. Fiz, pessoalmente, toda operacionalização de contato com as instituições. A viabilidade da presente pesquisa também ficou sujeita ao retorno de 20% de respostas do universo total de sujeitos abordados, com razoável distribuição pelas escolas.

Na folha do “Questionário” em uma caixa de diálogo com um cabeçalho de breve saudação e apresentação, foram fornecidas instruções operacionais que visaram preservar a identificação do respondente. Foi solicitada a devolução dos envelopes contendo o “Questionário” e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, mesmo que o professor pesquisado eventualmente fizesse a opção de não responder ao “Questionário”, com o objetivo de preservar a sua identidade e evitar possíveis constrangimentos entre os pares ou gestores da unidade escolar encarregados de distribuir e recolher os envelopes do malote na escola. Considerou-se que não invalidaria o malote ou a pesquisa a possibilidade de ausência de envelopes não respondidos. Conforme o cronograma da pesquisa, o prazo entre a distribuição e recolhimento dos “Questionários” foi de 15 dias.

Também foi considerado que os “Questionários” seriam respondidos pelos professores individualmente de livre e espontânea vontade. Por toda pesquisa oferecer algum tipo de risco, foi tomado o cuidado, na seleção das perguntas, de reduzir as questões para que não ocupassem muito tempo e não oferecessem constrangimento na resposta, sempre lembrando que, se o professor sentisse algum desconforto, poderia, sem prejuízo de qualquer espécie, interromper sua participação.

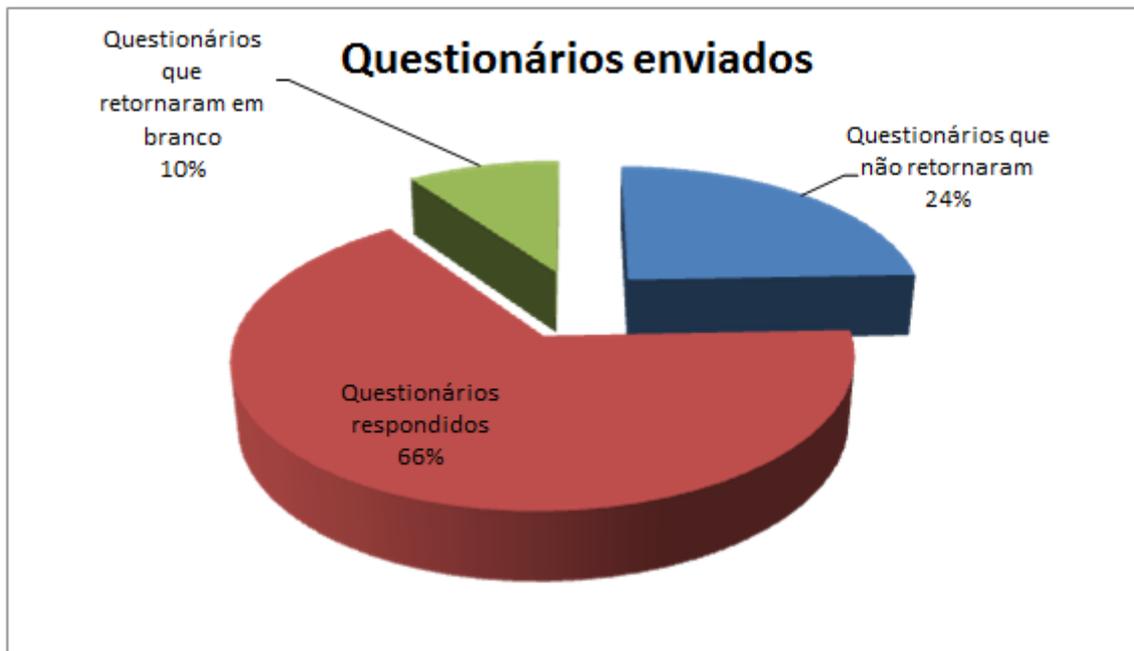
O professor pesquisado teve a liberdade, sem constrangimentos, de conceder ou não entrevista na segunda etapa desta pesquisa empírica e esclarecer todas as suas dúvidas antes de aceitar. Também houve todo cuidado em escolher data, local e horário seguros para ambas as partes, como também em não tomar muito tempo nem constranger o entrevistado, podendo a entrevista ser interrompida por ele a qualquer momento.

### 6.2.1 Retorno dos questionários

Foram distribuídos 164 “Questionários” (APÊNDICE A) e “Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos” (APÊNDICE D) a todos os professores que atuam nas unidades escolares selecionadas. Para uma visão geral do retorno da pesquisa de campo, ver a tabela com esses dados no APÊNDICE F.

O retorno dos “Questionários” e dos “Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos” (Gráfico 20) foi muito significativo. Foram 66%, ou seja, 108 “Questionários” respondidos. Foram apenas 16 “Questionários” que retornaram em branco, ou seja 10%; e 40 “Questionários”, 24%, que não retornaram. E, conforme Gráfico 21, abaixo, desses 108 “Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos” identificados e assinados, 29%, ou seja, 32 professores se manifestaram e responderam com “SIM” ao convite para entrevista – por meio desse canal realizei 11 entrevistas.

Gráfico 20 – Retorno dos “Questionários” enviados



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 21 – Retorno ao convite para entrevistas



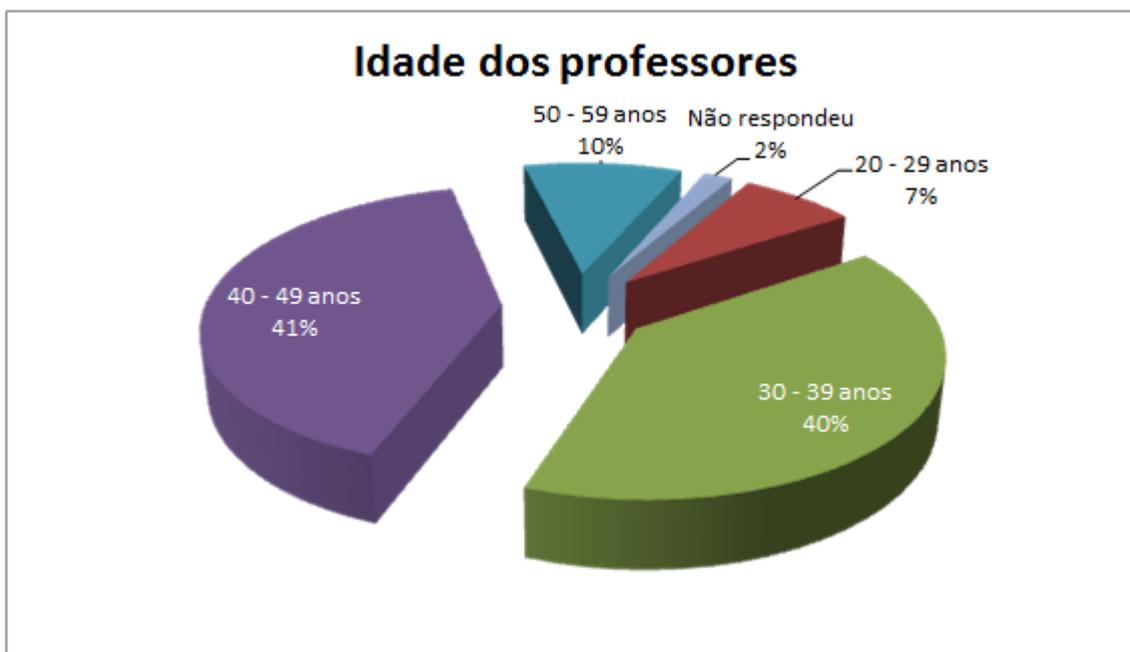
Fonte: Pesquisa de campo

### 6.3 Perfil dos professores pesquisados

As análises de conteúdo visando a construção de categorias se deram de forma geral, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nessa investigação qualitativa, a análise foi feita de forma indutiva, em que as abstrações foram construídas conforme os dados recolhidos puderam se agrupar e foram eleitas as questões mais importantes, relevantes para a investigação, a partir da perspectiva dos participantes.

Apresento o perfil dos professores pesquisados delineados pelos 108 “Questionários” respondidos. O Gráfico 22 informa que é um grupo com maior parte de sujeitos entre 40 e 49 anos de idade (41%), seguido pelo grupo entre 30 e 39 anos (40%). Portanto os dados indicam que se trata de um grupo experiente com idade superior a 30 anos.

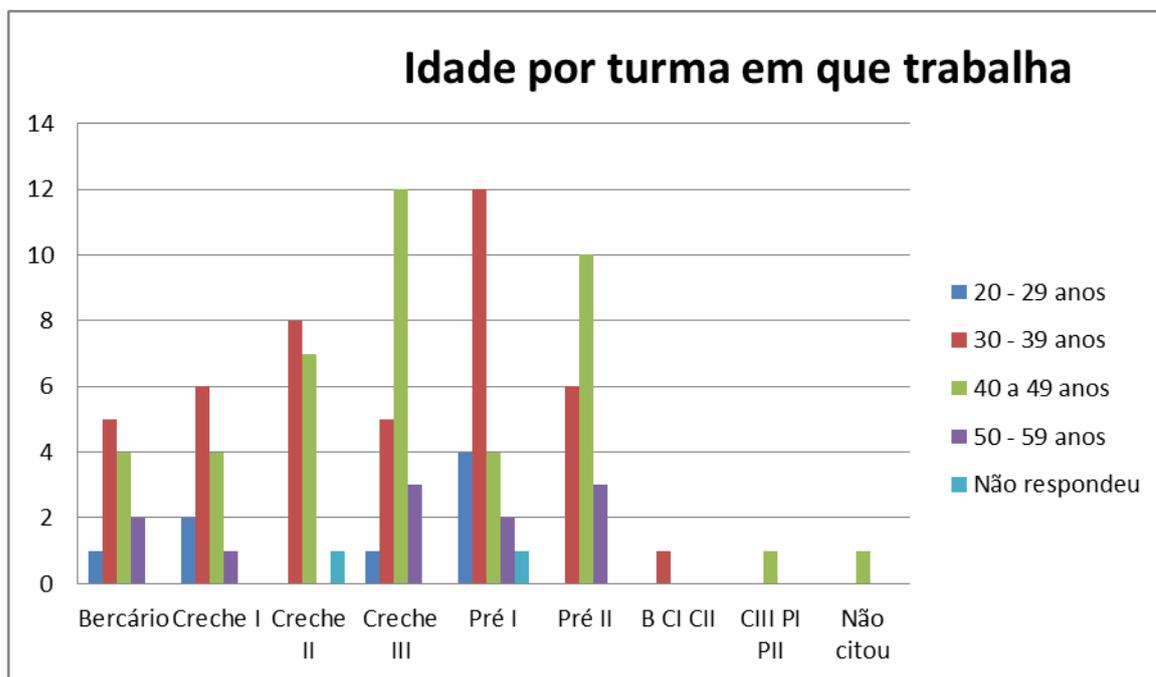
Gráfico 22 – Idade dos professores



Fonte: Pesquisa de campo

O Gráfico 23 demonstra que, no creche III, a diferença de idade é maior, de 59% entre 40 e 49 anos de idade e 23% entre 30 e 39 anos de idade; assim como no pré II é de 55% e 30%, respectivamente. Portanto, nos grupos de crianças de maior idade da creche e da pré-escola, há mais professores com maior idade, o que sugere maior experiência docente.

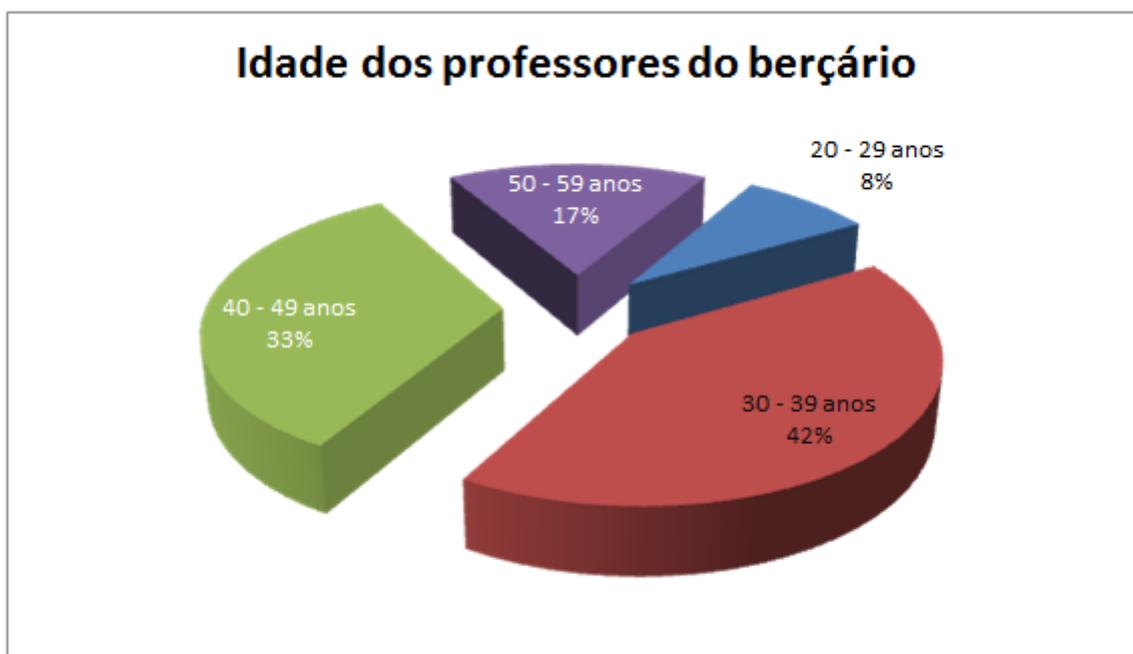
Gráfico 23 – Idade dos professores distribuídos por turma onde trabalham



Fonte: Pesquisa de campo

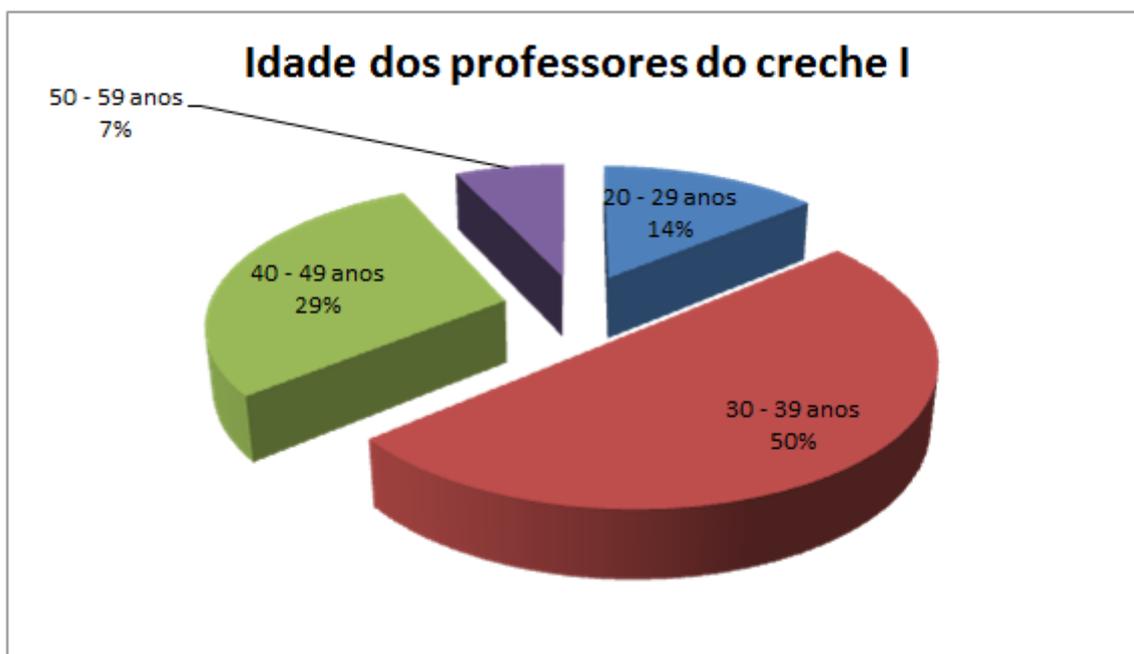
No berçário (Gráfico 24), ao contrário do geral e com uma diferença mais acentuada, é maior o grupo entre 30 e 39 anos (42%). Assim se repete no creche I (Gráfico 25) e no creche II (Gráfico 26) que é de 50%.

Gráfico 24 – Idade dos professores que trabalham no berçário



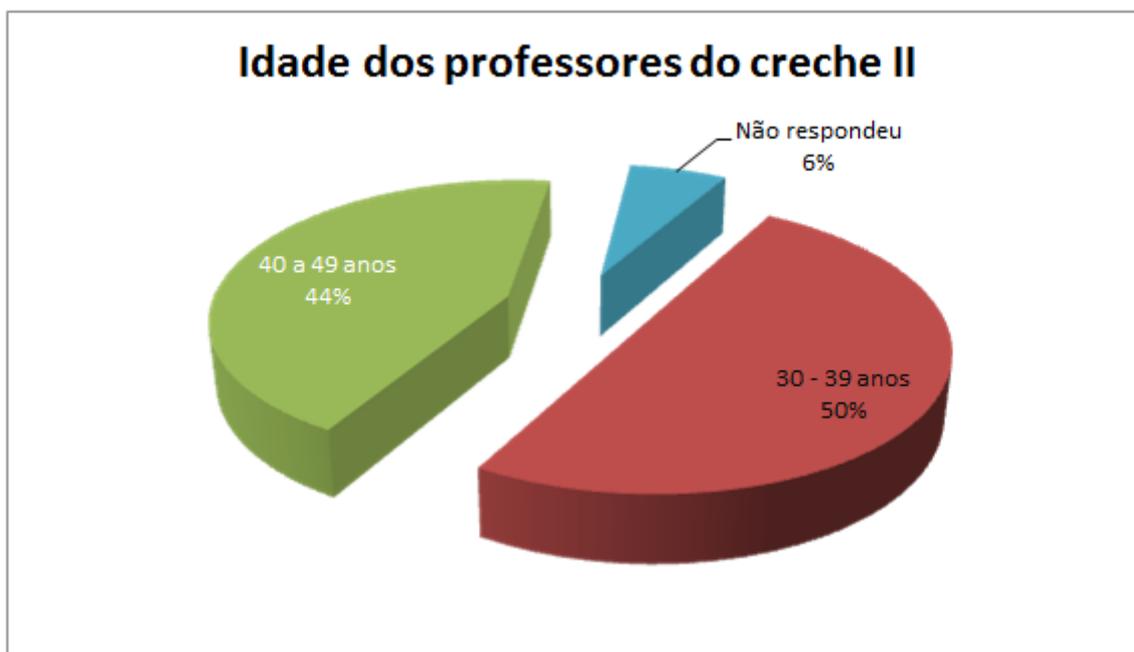
Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 25 – Idade dos professores que trabalham no creche I



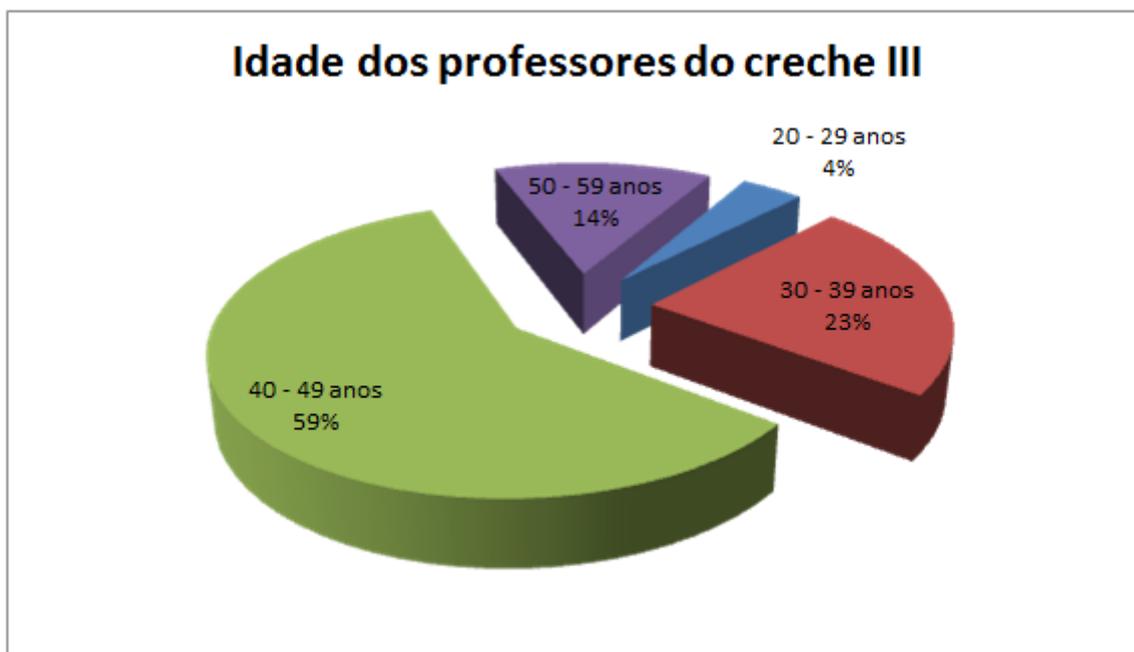
Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 26 – Idade dos professores que trabalham no creche II



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 27 – Idade dos professores que trabalham no creche III



Fonte: Pesquisa de campo

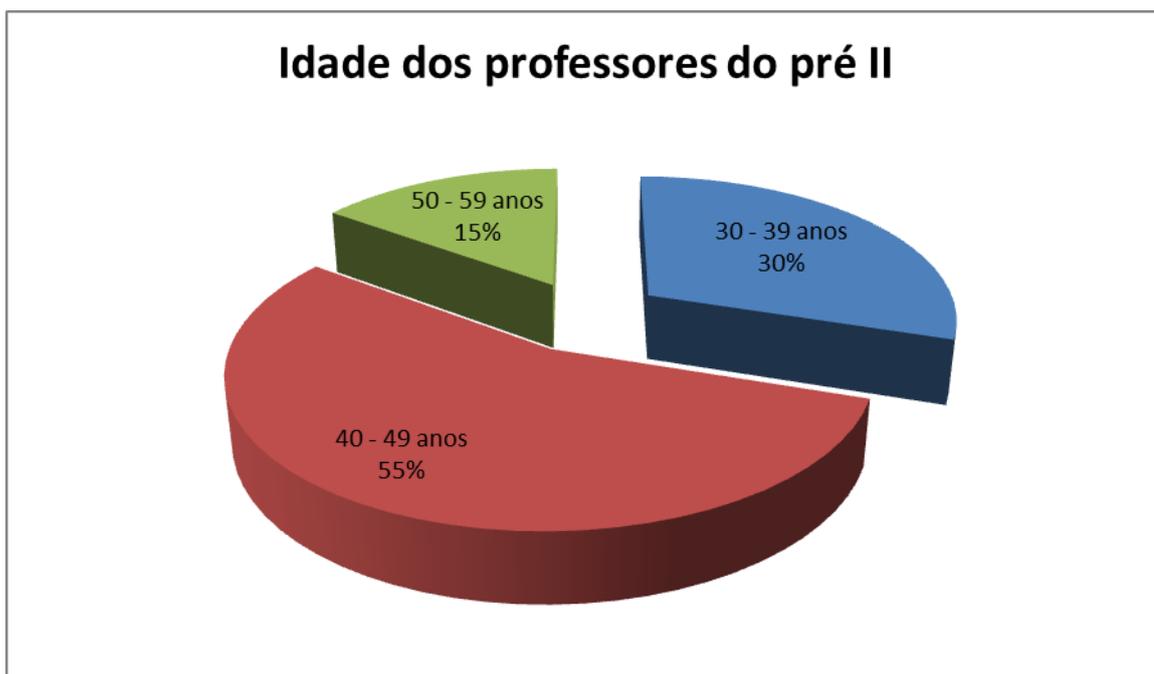
No pré I (Gráfico 28) continua maior o grupo de professores com idade entre 30 e 39 anos (54%), porém seguido pelos grupos com idade entre 40 e 49 anos (17%) igual ao grupo de 20 a 29 anos (17%).

Gráfico 28 – Idade dos professores que trabalham no pré I



Fonte: Pesquisa de campo

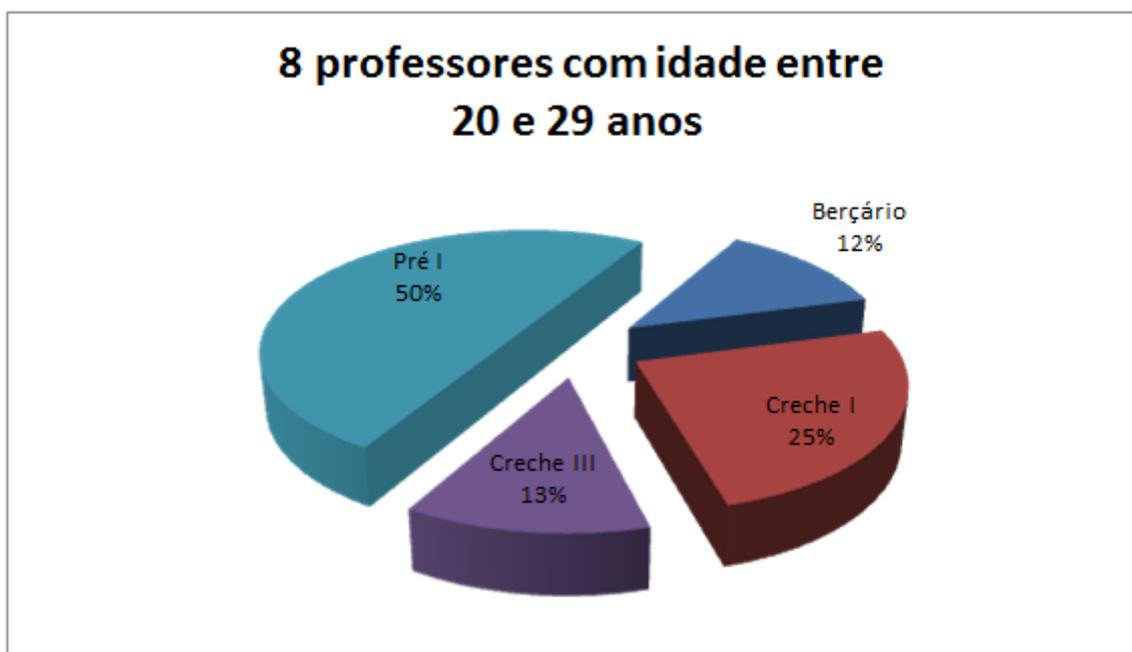
Gráfico 29 – Idade dos professores que trabalham no pré II



Fonte: Pesquisa de campo

No pré II (Gráfico 29) se inverte e é maior o grupo de professores com idade entre 40 e 49 anos (55%), seguido pelos grupos com idade entre 30 e 39 anos (30%), com presença significativa do grupo de professores com idade entre 50 a 59 anos (17%). Nota-se a ausência dos mais jovens com idade entre 20 e 29 anos.

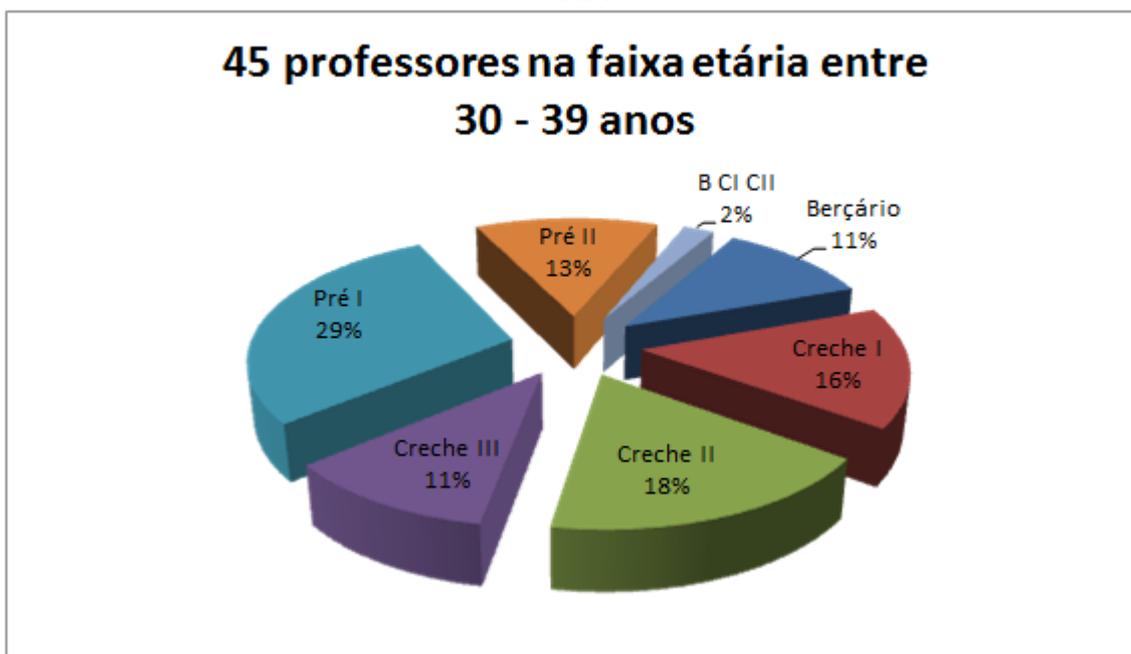
Gráfico 30 – Distribuição dos 8 professores com idade entre 20 e 29 anos por turma em que trabalha



Fonte: Pesquisa de campo

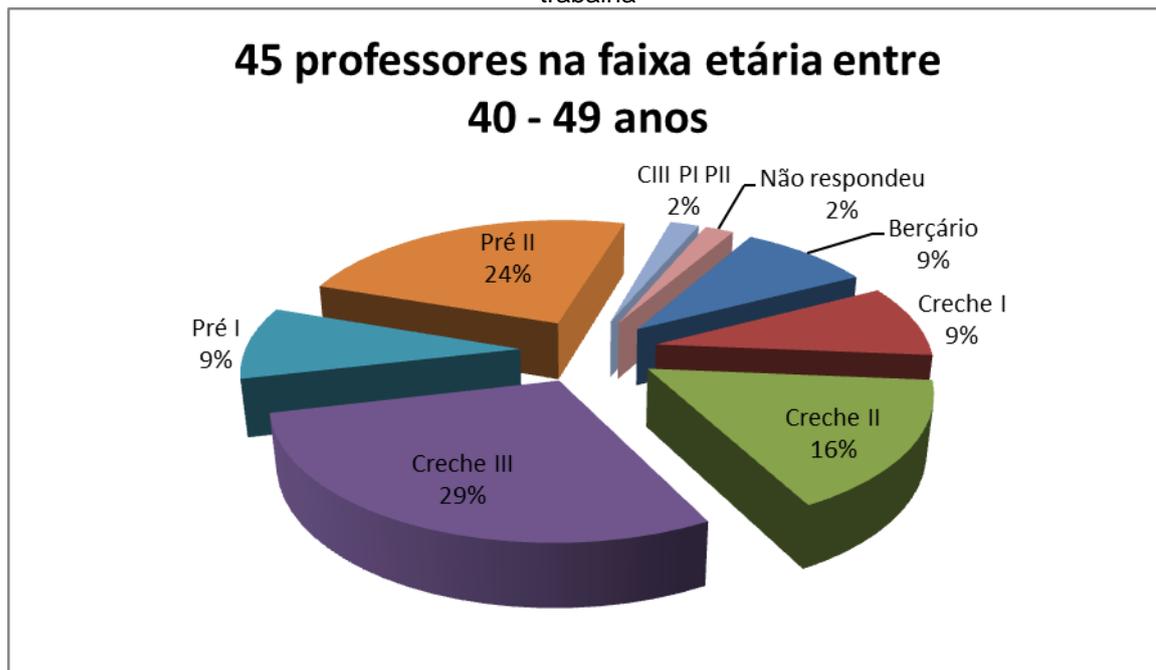
Na análise da distribuição das idades dos professores pelas turmas da educação infantil pode-se observar, no Gráfico 30, que 50% dos mais jovens (idade entre 20 e 29 anos) estão no pré I. No Gráfico 31, abaixo, observa-se que também está no pré I a maior parte (29%) na faixa etária entre 30 e 39 anos

Gráfico 31 – Distribuição dos 45 professores com idade entre 30 e 39 anos por turma em que trabalha



Fonte: Pesquisa de campo

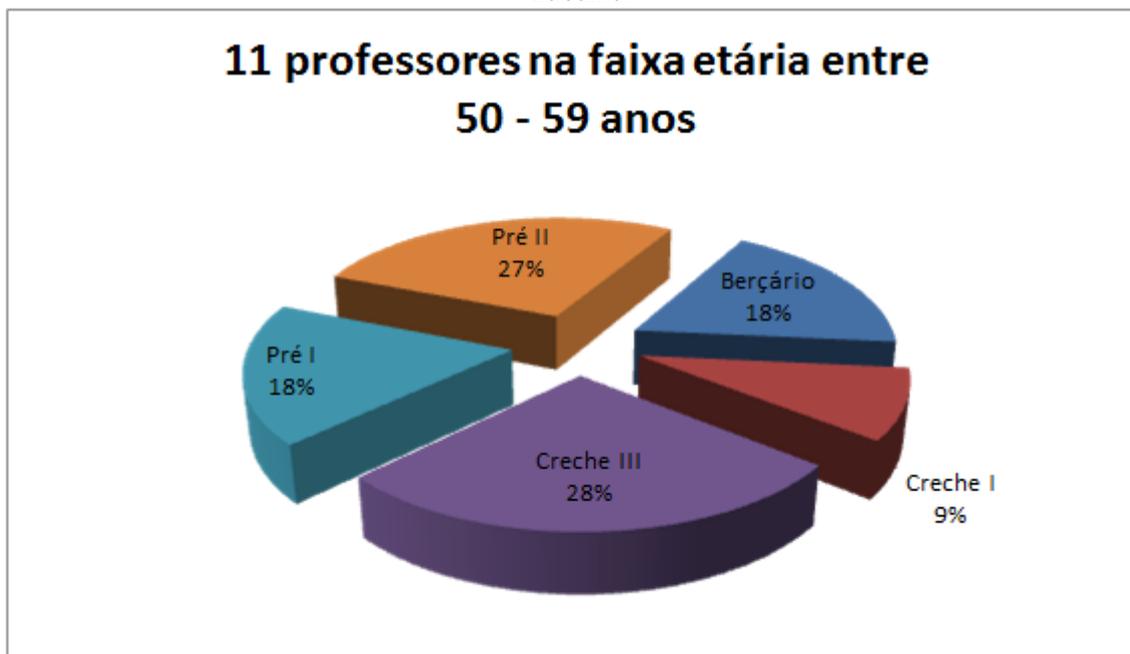
Gráfico 32 – Distribuição dos 45 professores com idade entre 40 e 49 anos por turma em que trabalha



Fonte: Pesquisa de campo

No Gráfico 32, podemos verificar que 29% dos professores, com idade entre 40 e 49 anos, trabalham em 2014 no creche III, assim como também no creche III trabalham 28% dos professores com idade entre 50 e 59 anos (Gráfico 33).

Gráfico 33 – Distribuição dos 11 professores com idade entre 50 e 59 anos por turma em que trabalha



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 34 – Estado civil dos professores



Fonte: Pesquisa de campo

Quanto ao estado civil (Gráfico 34), os professores pesquisados são majoritariamente casados (77%), seguidos em menor número pelos solteiros (10%) e divorciados (9%).

Quase a totalidade dos professores pesquisados é do gênero feminino (Gráfico 35). Apenas um dos professores pesquisados se identificou como do gênero masculino.

Gráfico 35 – Gênero dos professores



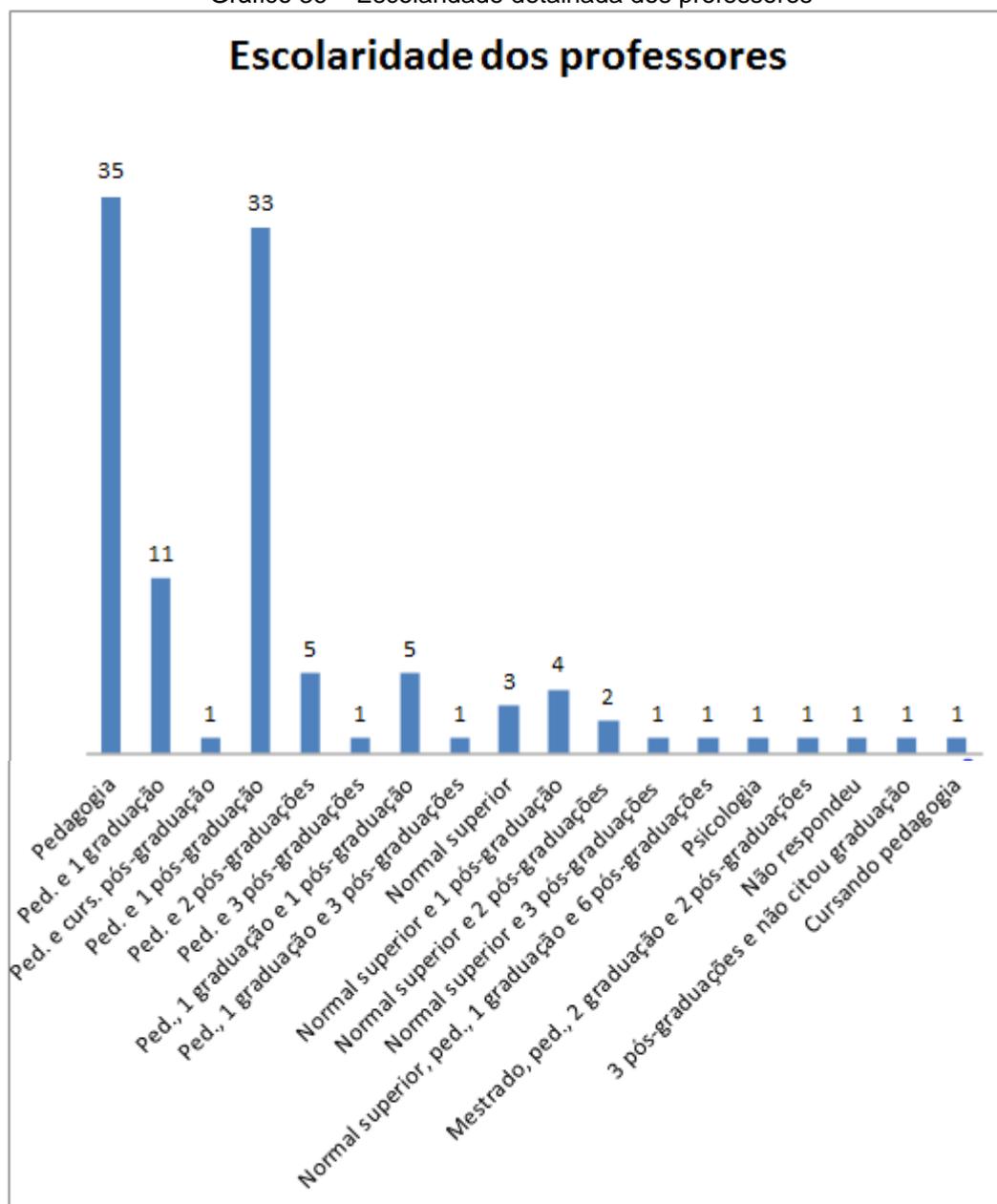
Fonte: Pesquisa de campo

Nas respostas às questões abertas do questionário, ou mesmo nas entrevistas, pude observar pouca referência explícita ao papel de maternagem, ou a condição de “ser mãe”, relacionados à atuação na educação infantil, seja em creche ou pré-escola. A predominância acentuada das mulheres na educação infantil, em Sorocaba, pode ser um indício do conceito de maternagem ligado ao feminino que se ocupa da educação das crianças pequenas. Mas pode ser também um indicador de que este é ainda o caminho principal de acesso da mulher ao mercado de trabalho.

Quanto à escolaridade detalhada dos professores pesquisados (Gráfico 36) vemos a predominância do curso de pedagogia e de pedagogia com uma pós-graduação *lato sensu*. E, em terceiro lugar, o curso de pedagogia com mais uma graduação. Entre esses, temos uma grande variedade e incidências de pós-

graduações *lato sensu*. É um dado importante que indica que mais da metade dos professores tem escolarização superior à graduação, predominando a *lato sensu* – trata-se de um grupo que investe no seu aperfeiçoamento docente.

Gráfico 36 – Escolaridade detalhada dos professores



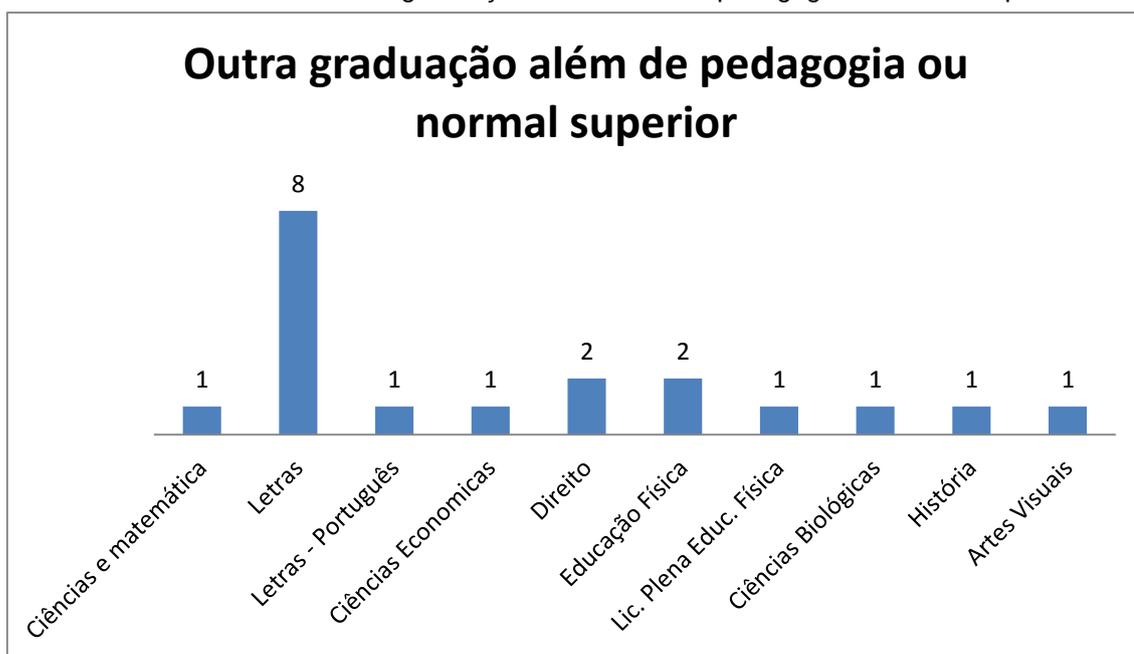
Fonte: Pesquisa de campo

Apenas um professor, entre todos os pesquisados, apresenta pós-graduação *stricto sensu*. Posso constatar a quase inexistência dessa formação entre os professores da educação infantil na rede municipal de Sorocaba. Os profissionais da educação, por meio da pesquisa acadêmica, poderiam contribuir com uma maior aproximação da universidade com o cotidiano da educação infantil, fazendo um

intercâmbio e avançando na produção de conhecimentos sobre essa etapa da educação básica.

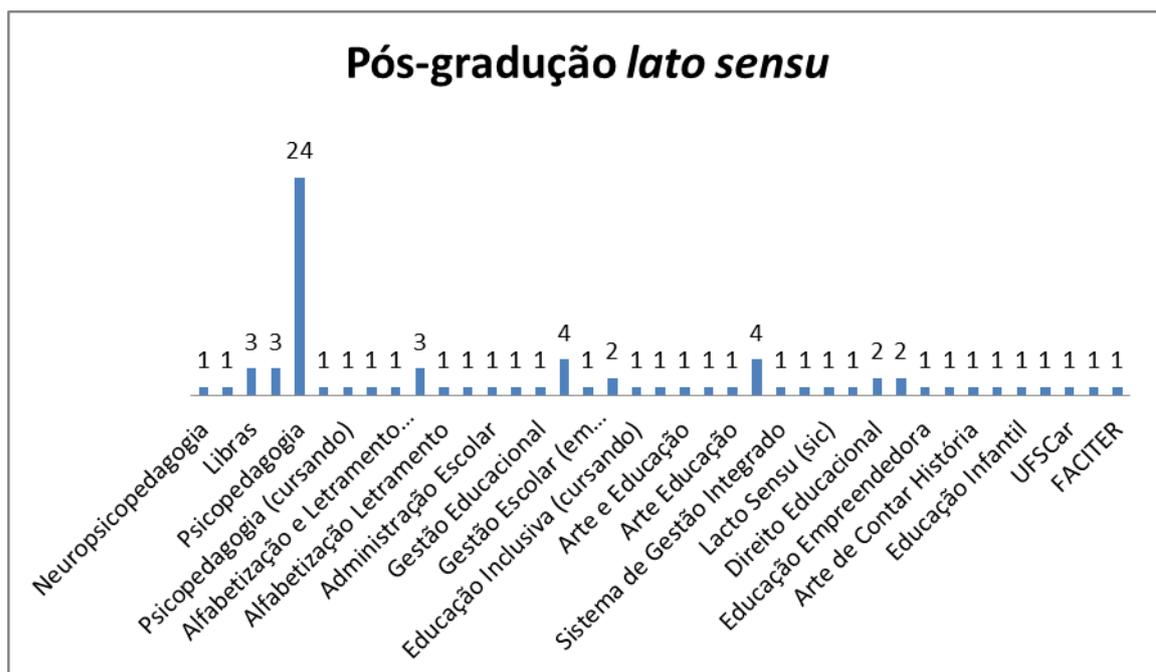
Entre as outras graduações citadas, Gráfico 37, vemos a grande incidência da licenciatura em letras como outra graduação além de pedagogia ou normal superior.

Gráfico 37 – Outra graduação citada além de pedagogia ou normal superior



Fonte: Pesquisa de campo

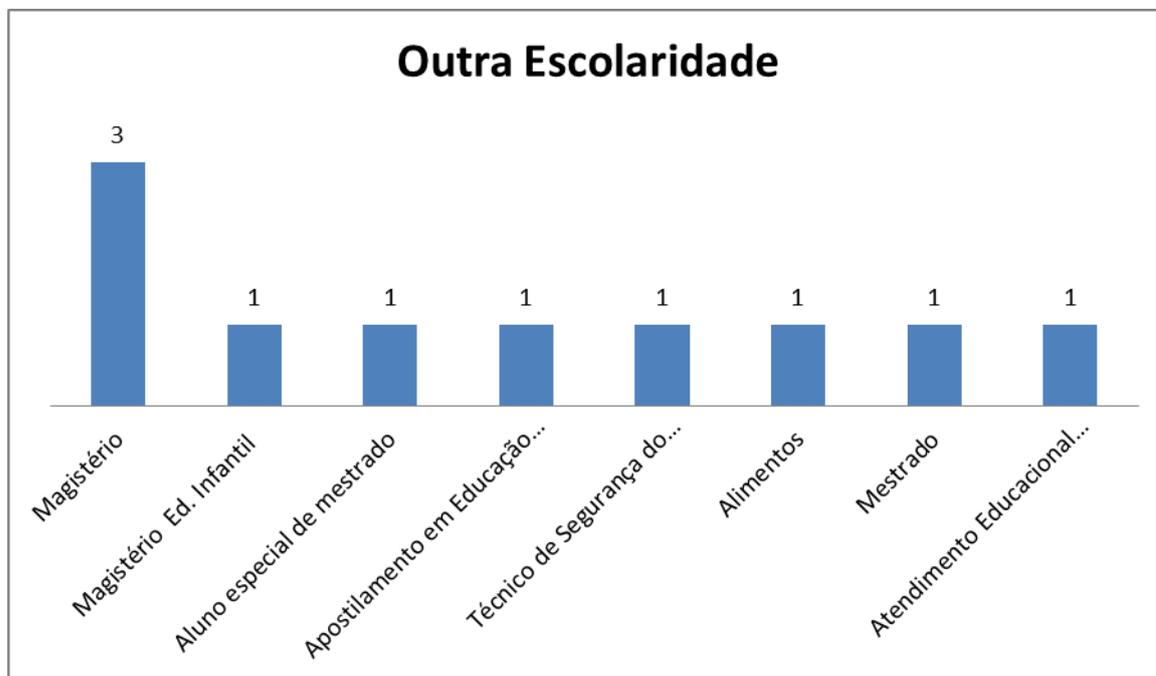
Gráfico 38 – Pós-graduação *lato sensu*



Fonte: Pesquisa de campo

O Gráfico 38, acima, apresenta o curso de psicopedagogia como o curso de pós-graduação mais citado, o que leva a pensar no direcionamento da busca do professor de educação infantil ao aspecto psicológico das crianças.

Gráfico 39 – Outra escolaridade citada



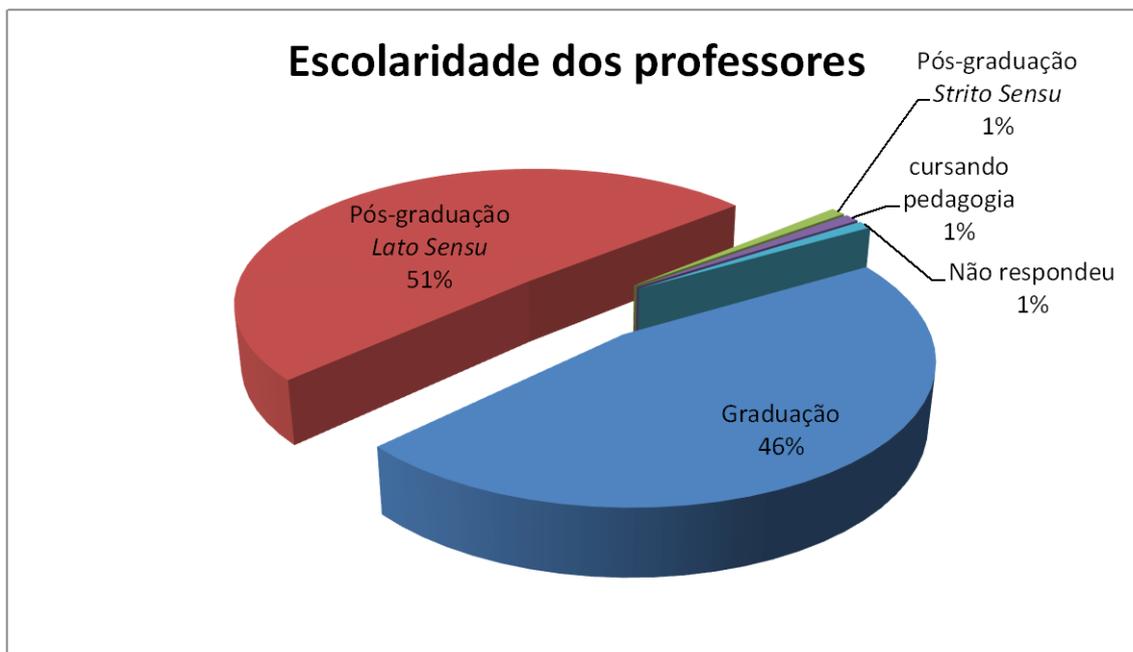
Fonte: Pesquisa de campo

E no Gráfico 39, quanto a “outra escolaridade citada”, apareceram nos questionário formações paralelas e que, de alguma forma, eram caras ao professor pesquisado.

Interessante que alguns citaram, nesse campo, o curso de magistério mesmo com a escolaridade maior tendo sido citada em outro campo do questionário. E a única citação de mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) foi nessa questão.

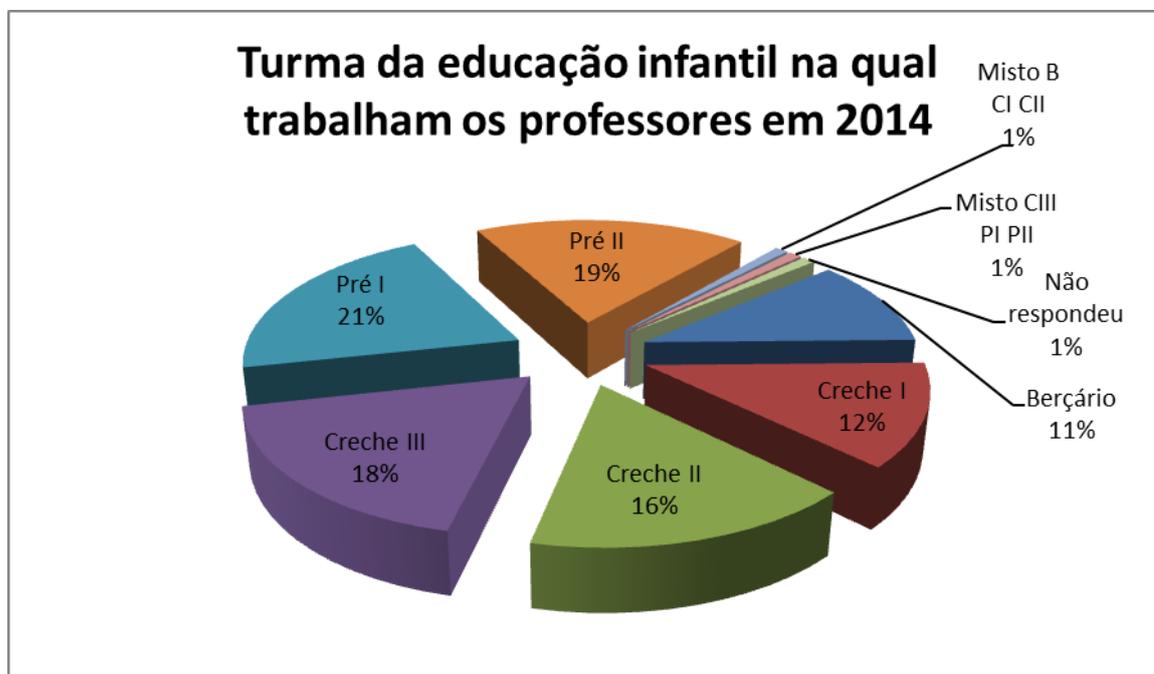
Analisando o nível das graduações no Gráfico 40, abaixo, percebemos a maior parte dos professores (51%) com pós-graduação *lato sensu*. Apenas um ainda cursando a graduação, apenas um com Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*), como já comentei.

Gráfico 40 – Escolaridade dos professores



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 41 – Turma da educação infantil na qual trabalham os professores em 2014

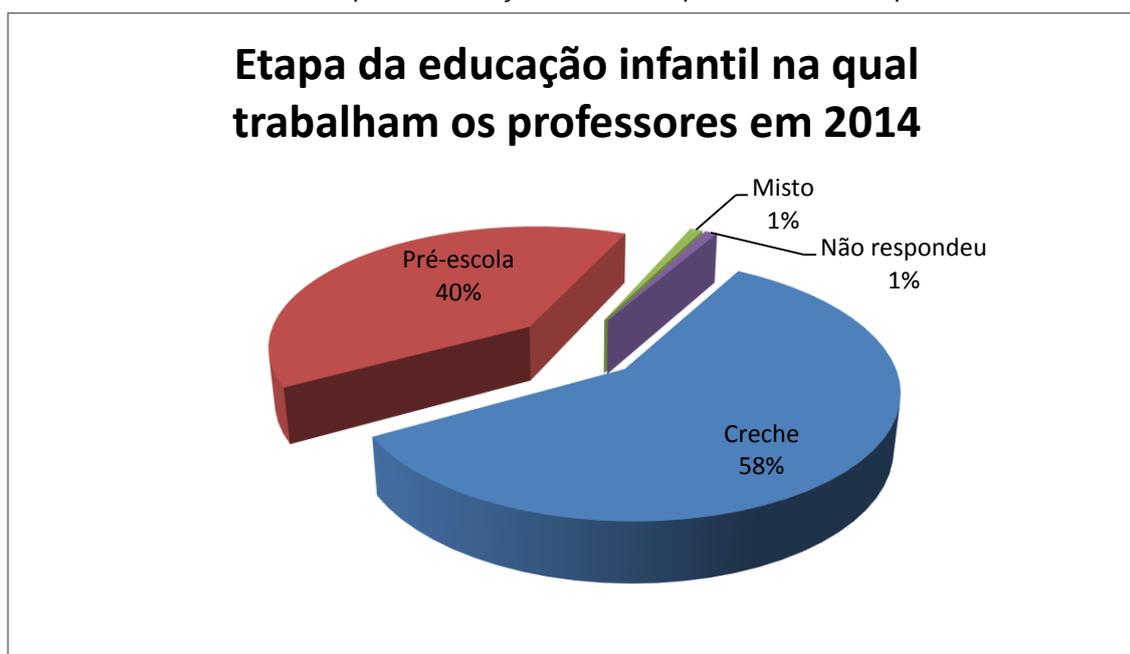


Fonte: Pesquisa de campo

Pode-se observar acima no Gráfico 41, quanto as turmas em que os professores pesquisados atuam em 2014, uma distribuição mais ou menos equilibrada da amostra, com um bom número de representantes de cada faixa etária

atendida pela educação infantil, variando entre o grupo com menor representação o berçário (11%) e maior representação o pré I (21%). No Gráfico 42, abaixo, pode-se observar entre os respondentes que é maior o grupo dos professores que trabalham em creche, em 2014 (berçário, creche I, creche II, creche III) do que na pré-escola (pré I, pré II). Posso inferir que esse grupo de professores que trabalha em creche está mais aberto à pesquisa, no sentido de ocupar um espaço para ser ouvido e contribuir para a discussão acadêmica da educação infantil.

Gráfico 42 – Etapa da educação infantil na qual trabalham os professores em 2014

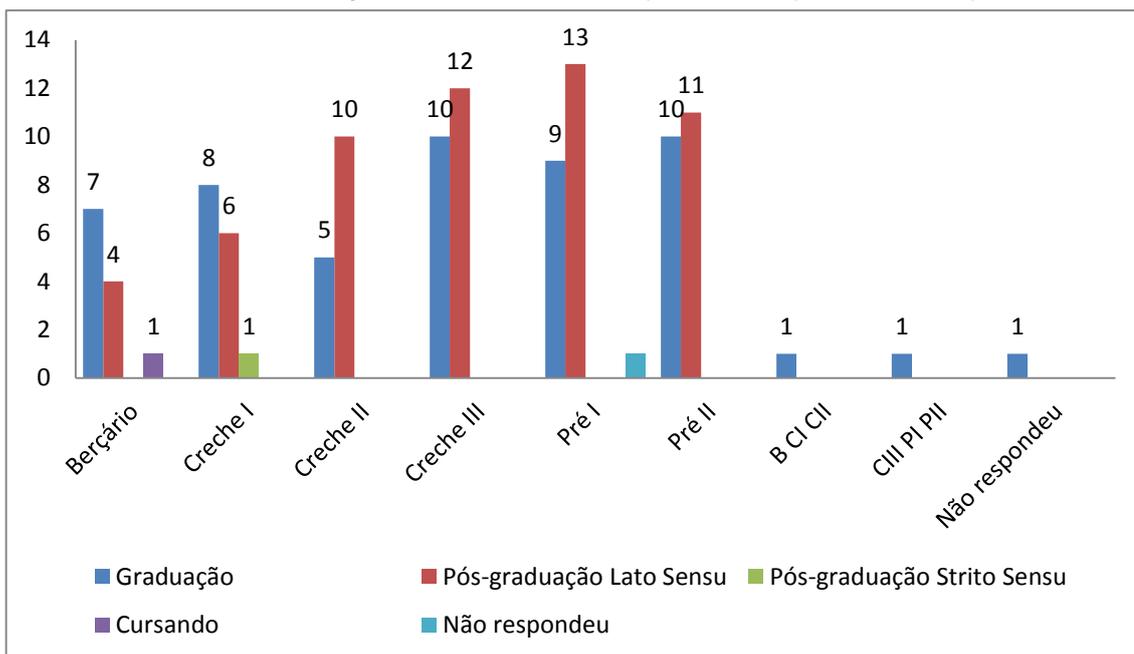


Fonte: Pesquisa de campo

A distribuição da escolaridade dos professores pesquisados pelas turmas em que trabalham, em 2014, Gráfico 43 a seguir, apesar de praticamente todos terem nível superior, segue uma tendência que já se pôde observar nas análises do censo escolar brasileiro.

Entre os grupos de alunos com menor idade (berçário e creche I) temos mais professores com graduação do que com pós-graduação, diferente dos outros grupos etários. Coincidentemente, é no berçário que se encontra o professor que ainda está cursando pedagogia. E uma exceção à tendência observada é que o único professor com mestrado atua no creche I. Os professores, no processo de remoção e atribuição de turmas, têm possibilidades de circular entre a creche, pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental.

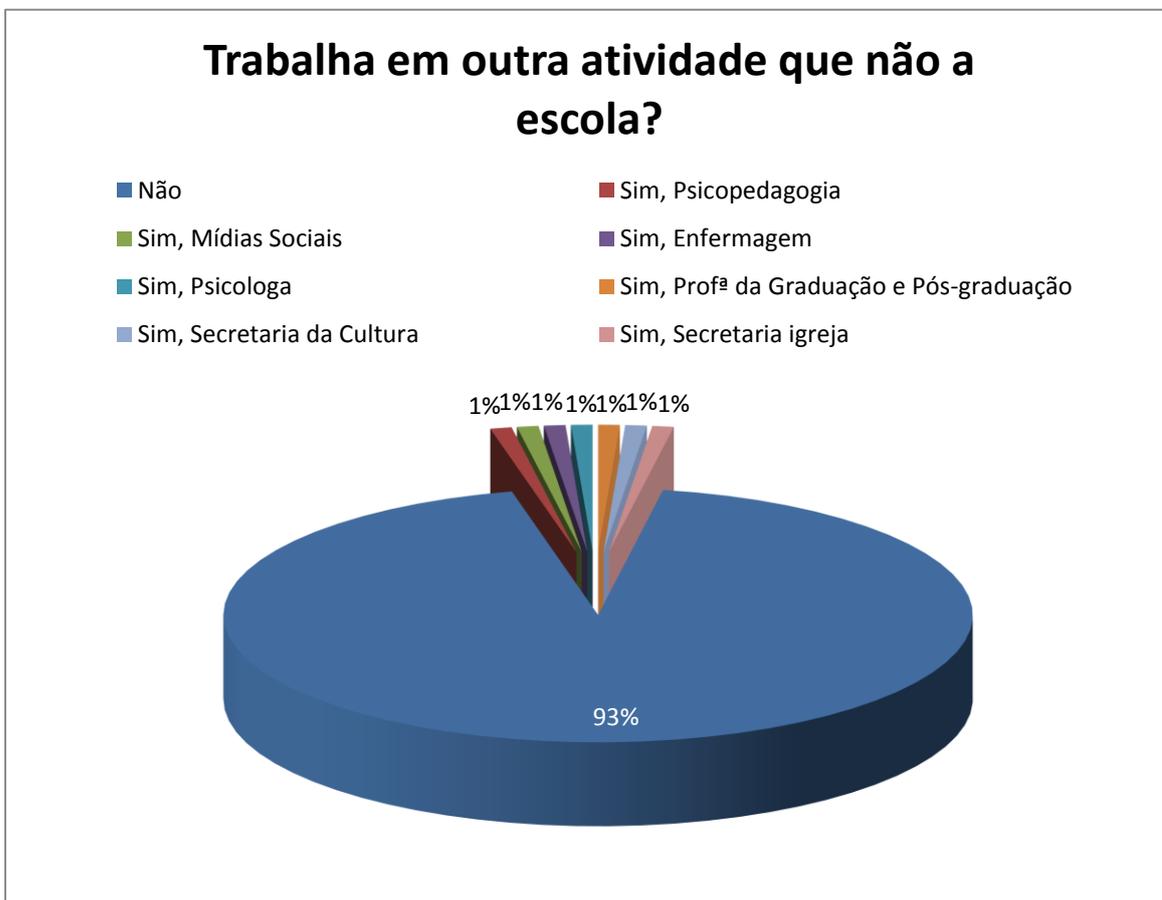
Gráfico 43 – Distribuição da escolaridade dos professores por turma em que trabalha



Fonte: Pesquisa de campo

Nota: Três professores que trabalham em duas turmas na mesma escola foram contados duas vezes.

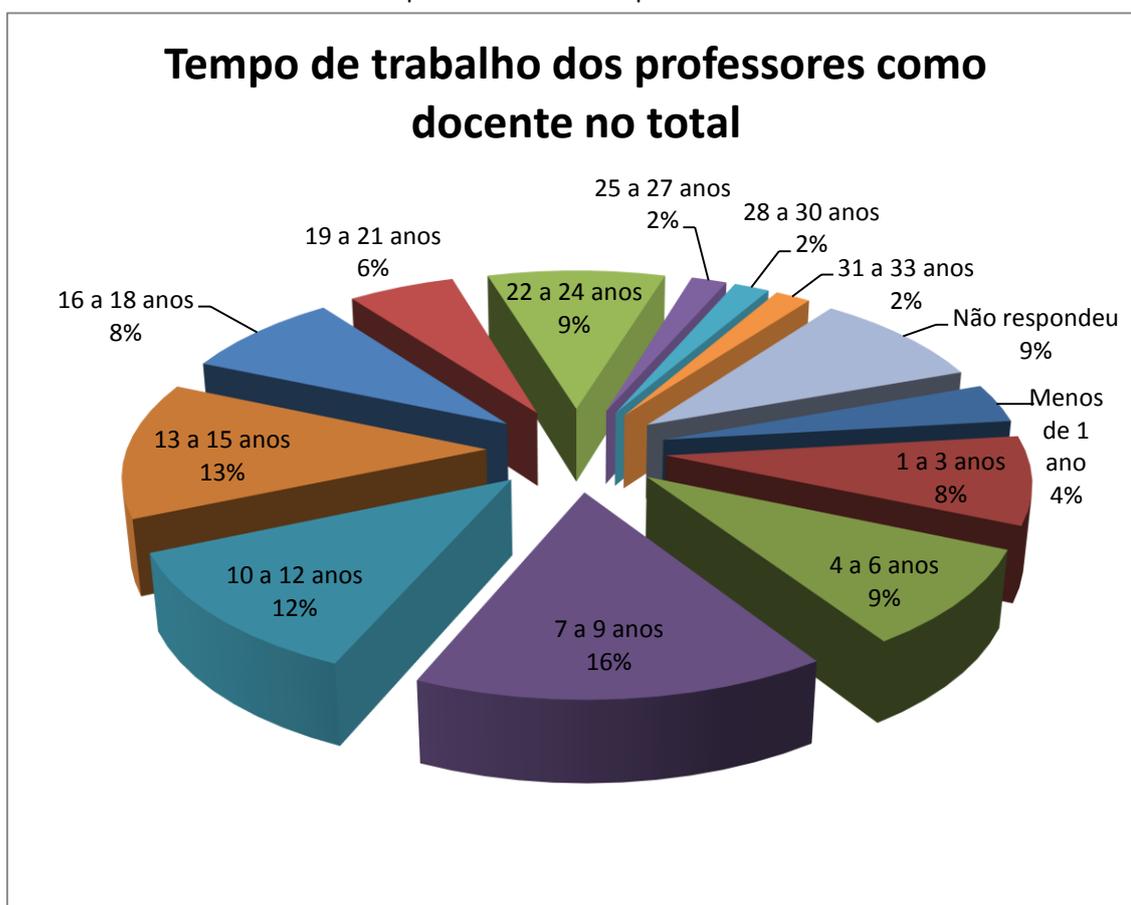
Gráfico 44 – Quantos professores e quais trabalhos em outra atividade que não a escola



Fonte: Pesquisa de campo

Pode-se observar acima, no Gráfico 44, que a maioria dos professores pesquisados não trabalha em outra atividade que não seja em escola. Isto indica que esses professores estão satisfeitos com sua profissão e em trabalhar em escolas, pois a maioria desses professores pesquisados trabalha somente em escolas. Esclareço que não foram coletados os dados de quantos professores têm dupla jornada de trabalho, com contratos distintos e que atuam em duas ou mais escolas. Os questionários revelaram os dados de três professores respondentes em que cada um tem dois contratos distintos e que trabalham em duas turmas na mesma escola pesquisada – e cada um foi quantificado duas vezes nas tabulações quanto aos grupos etários em que trabalham, em 2014.

Gráfico 45 – Tempo de trabalho dos professores como docente no total



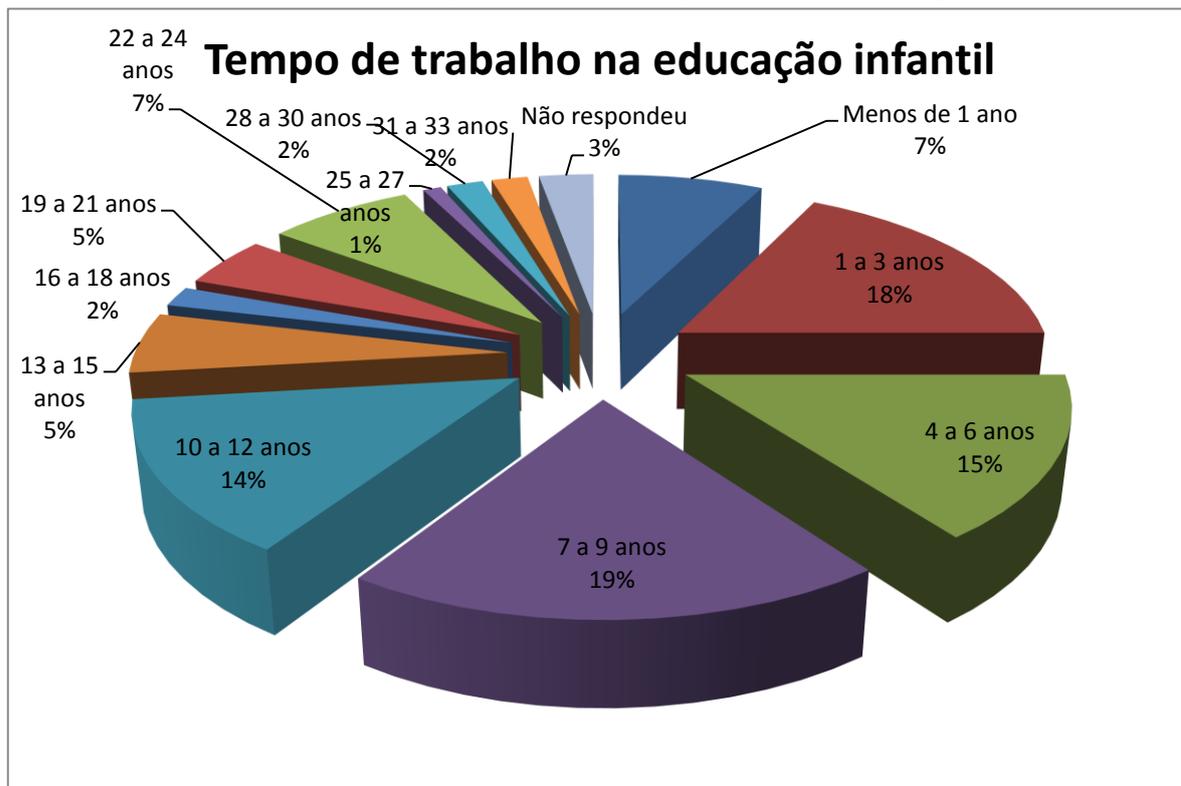
Fonte: Pesquisa de campo

No Gráfico 45, acima, observa-se, numa variação de menos de 1 ano a 33 anos de docência no geral, 49% dos professores pesquisados com experiência profissional de 1 a 12 anos de trabalho como docente no geral; e 42% de 13 a 33 anos de profissão docente. Portanto, é menor o grupo de professores com mais

tempo de serviço na docência no geral, atuando na educação infantil. 9% não responderam a essa questão.

Esse pode ser reflexo de uma percepção geral dos professores da educação básica quanto ao não reconhecimento e insatisfação em ser professor da primeira infância, que aparentemente poderia ser reforçado pela análise do Gráfico 46.

Gráfico 46 – Tempo de trabalho dos professores na educação infantil



Fonte: Pesquisa de campo

No Gráfico 46, quanto ao tempo de trabalho somente na educação infantil, observa-se, a mesma variação de menos de 1 ano a 33 anos, 73% dos professores pesquisados com experiência profissional de 1 a 12 anos de trabalho na educação infantil; e 24% de 13 a 33 anos de atuação na educação infantil. 3% não responderam a essa questão. A pesquisa não aponta os motivos dessa diferença. Poderia ser apenas resultado de uma flexibilidade que esses educadores usufruem por meio dos processos de ingresso e remoção para docentes. Susanna Mantovani e Rita Perani (2014, p. 38), seguindo essa linha, afirmam o fato de sabermos que

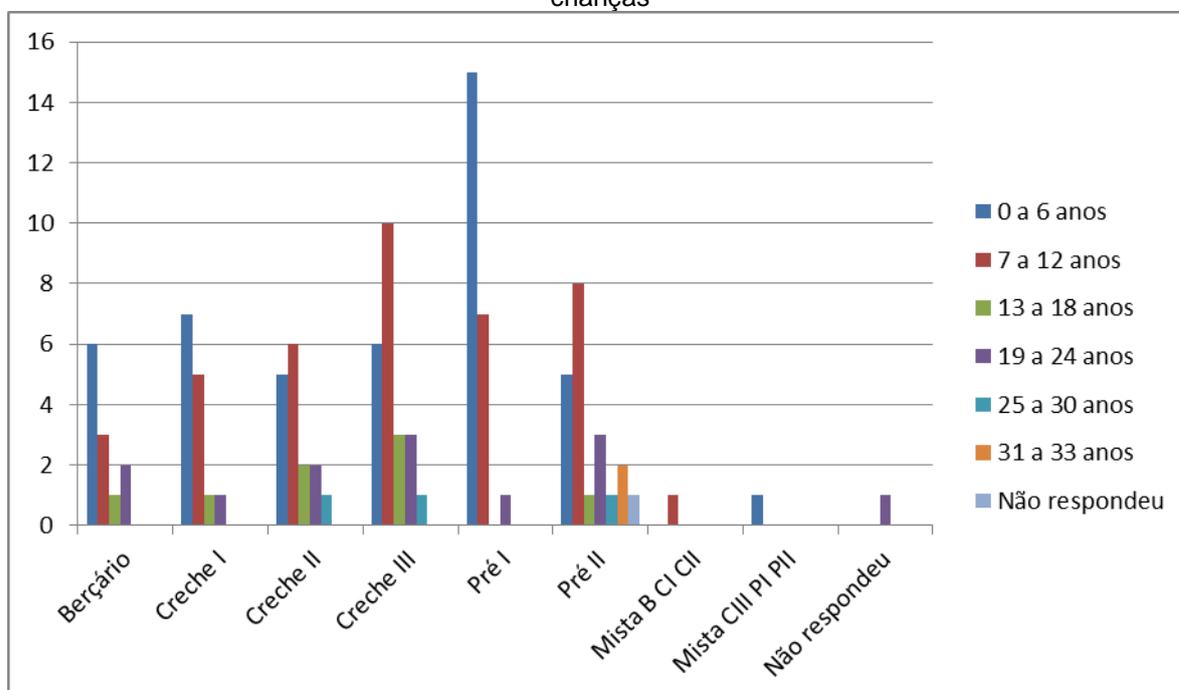
[...] trabalhar sempre com os pequeninhos é cansativo, pode ser desgastante, e um educador não se pode permitir, para o bem da criança, ser frustrado. Um educador com uma formação polivalente poderá, portanto, desenvolver, ao mesmo tempo, outras funções [...] para a própria

satisfação, mas também para acumular novas experiências concretas e para tornar eventualmente mais preparado e competente seu trabalho na creche, garantindo assim uma perspectiva de integração dos serviços.

Os dados do Gráfico 45 confirmam suposição anterior, ou seja, trata-se de professores na sua maioria com grande experiência docente, o que configura um quadro positivo. No que se refere ao tempo de trabalho na educação infantil (Gráfico 46), este tempo é menor; ainda assim, pode ser considerado positivo, pois perto de 40% dos professores está há mais de 10 anos atuando na educação da primeira infância.

No Gráfico 47, abaixo, observa-se maior incidência de professores com menos tempo de serviço (0 a 6 anos) na educação infantil no berçário e creche I, atendidos em tempo integral, e pré I, atendidos em tempo parcial. No berçário e creche I não trabalham professores com mais de 24 anos de experiência na educação infantil e, os dois professores com mais de 30 anos de experiência na educação infantil, trabalham no pré II.

Gráfico 47 – Tempo de trabalho docente na educação infantil pelos grupos etários das crianças

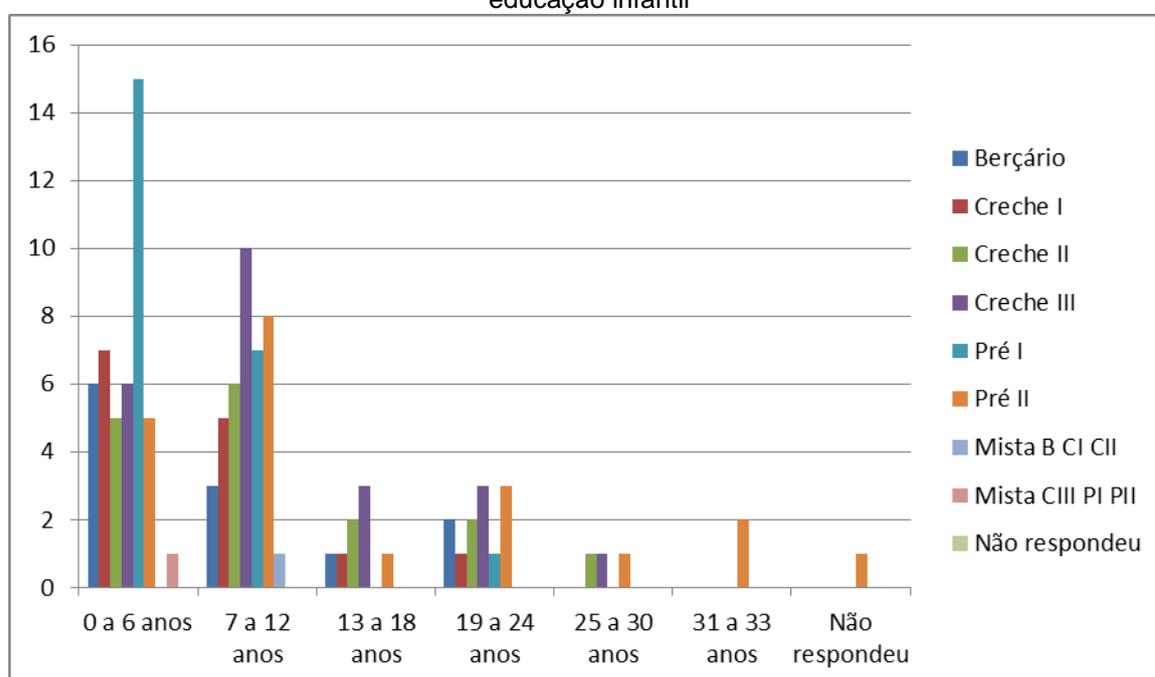


Fonte: Pesquisa de campo

O Gráfico 48 é uma visualização invertida do Gráfico 47. Fica evidente a curva descendente de menor incidência de professores com maior tempo de experiência na educação infantil, já analisado no Gráfico 46. Essa amostra aponta

para uma predominância de professores com menos de 12 anos de experiência na educação infantil. Esse poderia ser reflexo de uma percepção geral dos professores da educação básica quanto ao não reconhecimento e insatisfação em ser professor da primeira infância. Porém, essa afirmação fica enfraquecida pela análise do Gráfico 49 e pelo fato de que os professores usufruem da mobilidade que os processos de remoção oferecem e do benefício de vencimentos aos professores que trabalham em creche - esses têm uma carga horária maior e, conforme o tempo de serviço, incorporam ao benefício de aposentadoria – o que atrairia mais professores de outras etapas em final de carreira.

Gráfico 48 – Grupos etários das crianças distribuídos por tempo de trabalho docente na educação infantil



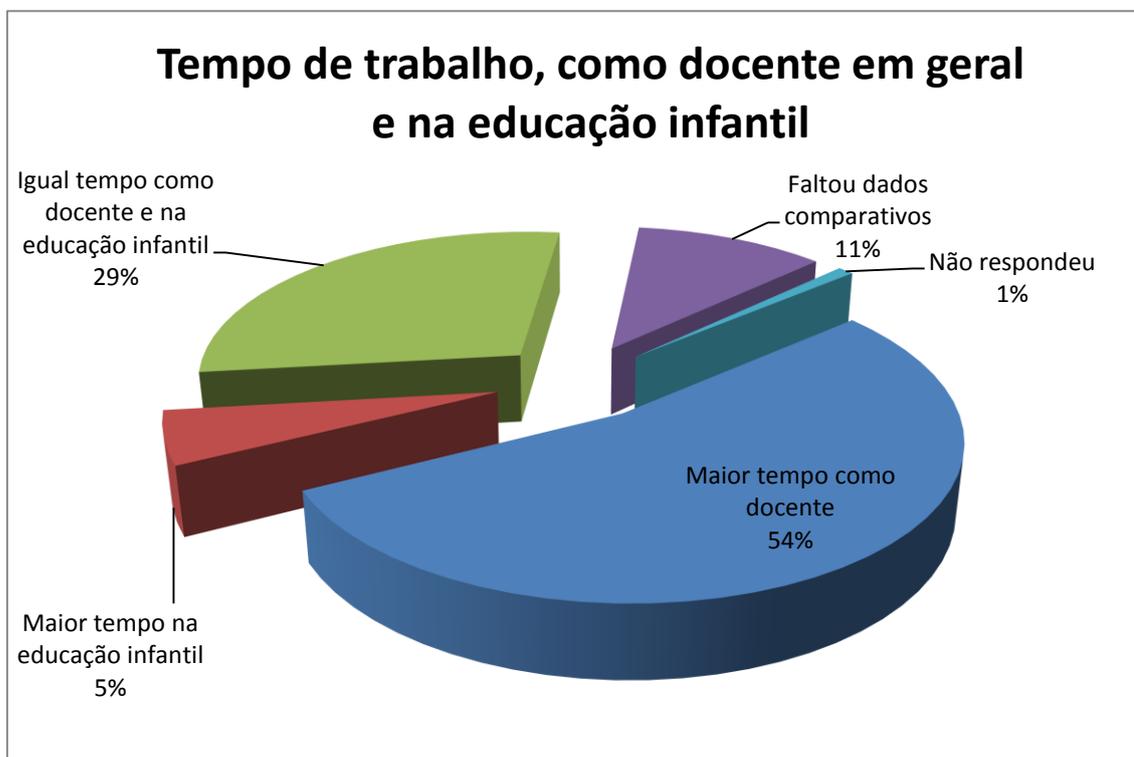
Fonte: Pesquisa de campo

Ao comparar entre o tempo de trabalho, em anos, como docente em geral (Gráfico 45) e na educação infantil (Gráfico 46), pode-se observar no Gráfico 49, abaixo, que a maioria desses professores pesquisados tem mais experiência como docente no geral que na educação infantil, sendo que apenas 29% sempre foram professores na educação infantil.

Essa diferença pode ser creditada não a saída dos professores da educação infantil em direção ao ensino fundamental (dados que esta pesquisa não investigou), mas a vinda para a educação infantil, especialmente para creche, de professores com experiência no ensino fundamental ou na pré-escola em período parcial visando

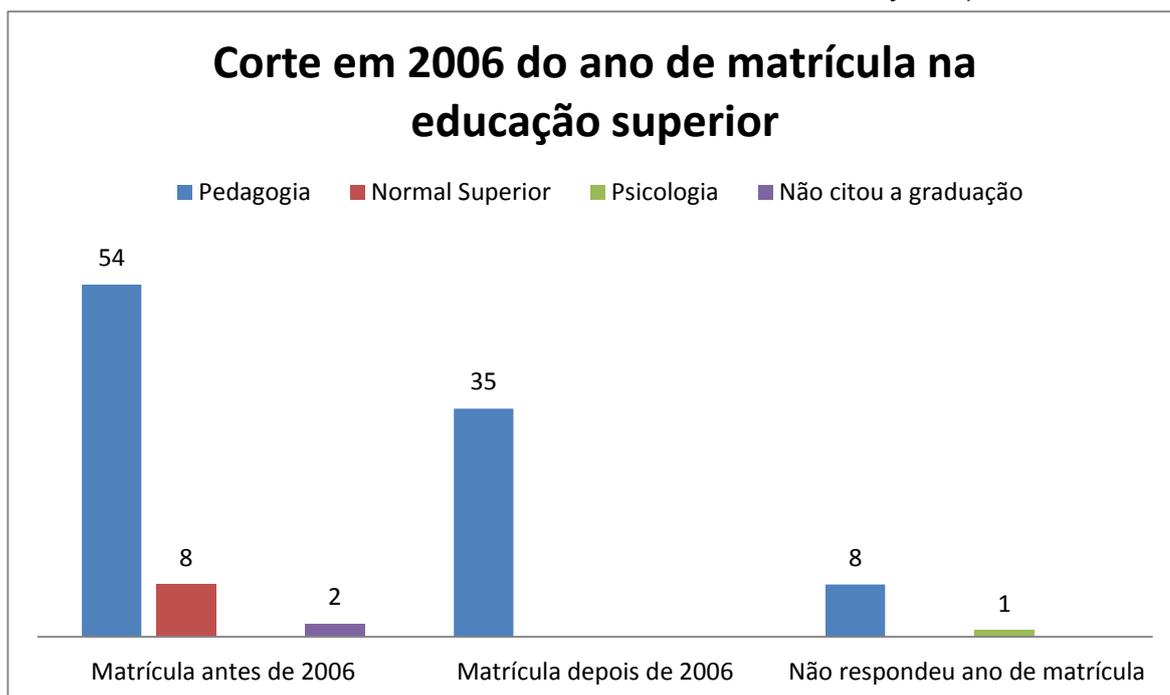
benefícios da aposentadoria, conforme foram se ampliando as vagas para professores na creche.

Gráfico 49 – Comparação entre o tempo de trabalho, como docente em geral e na educação infantil



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 50 – Corte em 2006 do ano de matrícula na educação superior

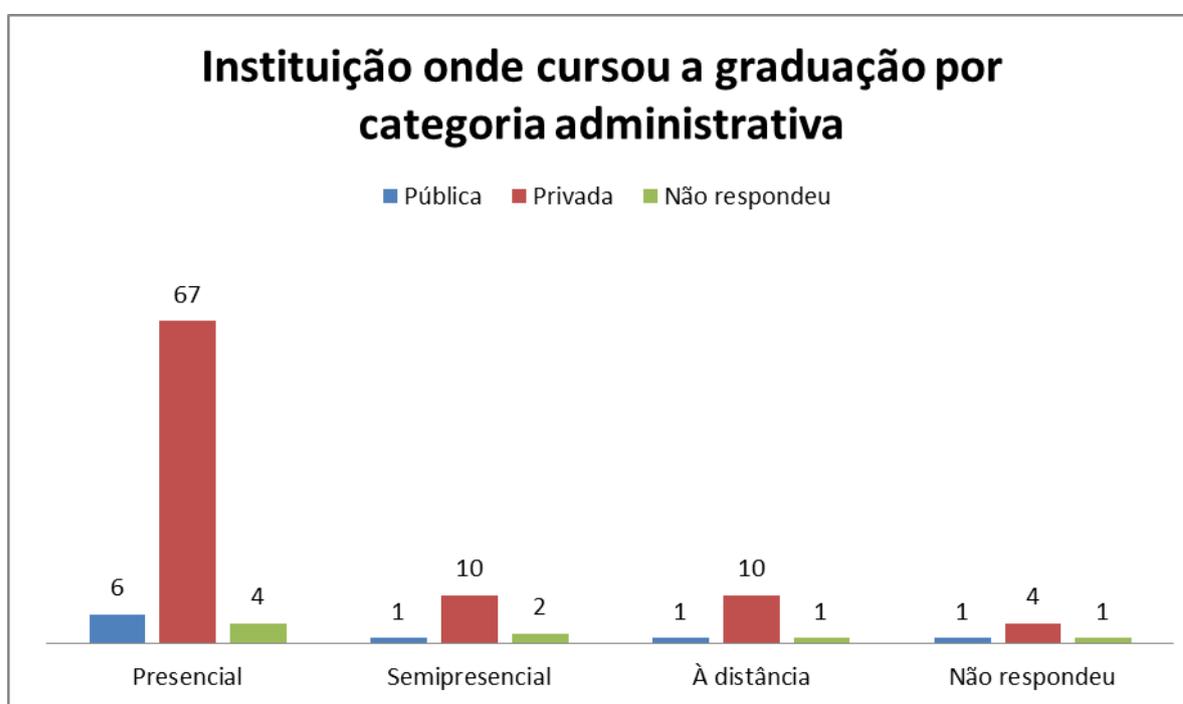


Fonte: Pesquisa de campo

O Gráfico 50, acima, aponta o corte em 2006 do ano de matrícula na Educação Superior dos Professores pesquisados. Quanto a matrícula na educação superior citada nos questionários podemos observar um número maior entre os matriculados antes de 2006. Decidi por este corte de análise tomando por referência a nova Lei de Diretrizes do Curso de Pedagogia que passou a vigorar a partir de 2006 e que incluiu a educação infantil.

O Gráfico 51, a seguir, informa o curso de pedagogia presencial em instituição de categoria administrativa privada como maioria entre os professores pesquisados.

Gráfico 51 – Instituição onde cursou a graduação por categoria administrativa



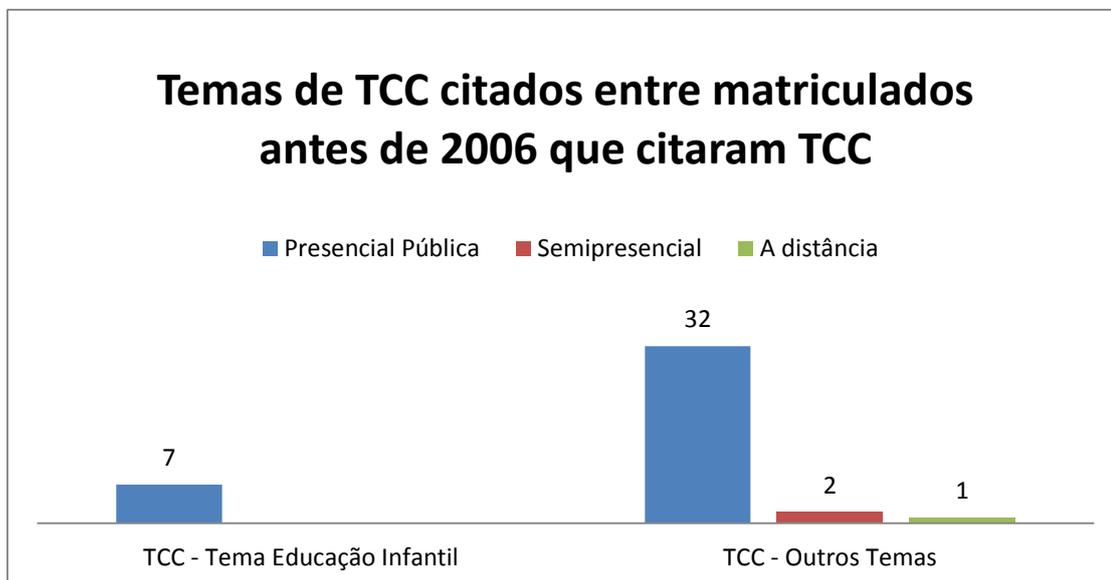
Fonte: Pesquisa de campo

Os temas de TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) poderiam trazer indícios da importância do tema da educação infantil entre os professores pesquisados por ocasião da formação superior. Observando o Gráfico 52, abaixo, nota-se entre os 42 matriculados antes de 2006 maior incidência (83,33%) de outros temas relacionados à educação, não da especificidade da educação infantil; temas específicos de educação infantil apareceram 16,66%.

No Gráfico 53 nota-se um aumento da incidência de outros temas relacionados à educação (75,86%) não da especificidade da educação infantil entre

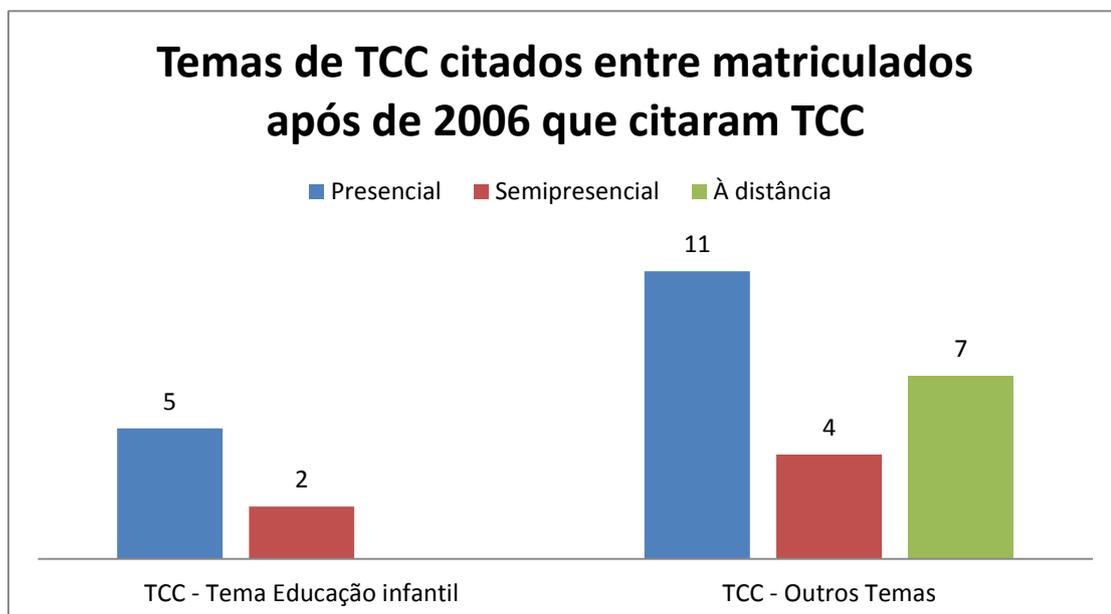
os 29 matriculados após 2006; os temas específicos de educação infantil tiveram um ligeiro aumento para 24%.

Gráfico 52 – Temas de TCC citados entre matriculados antes de 2006 que citaram TCC



Fonte: Pesquisa de campo

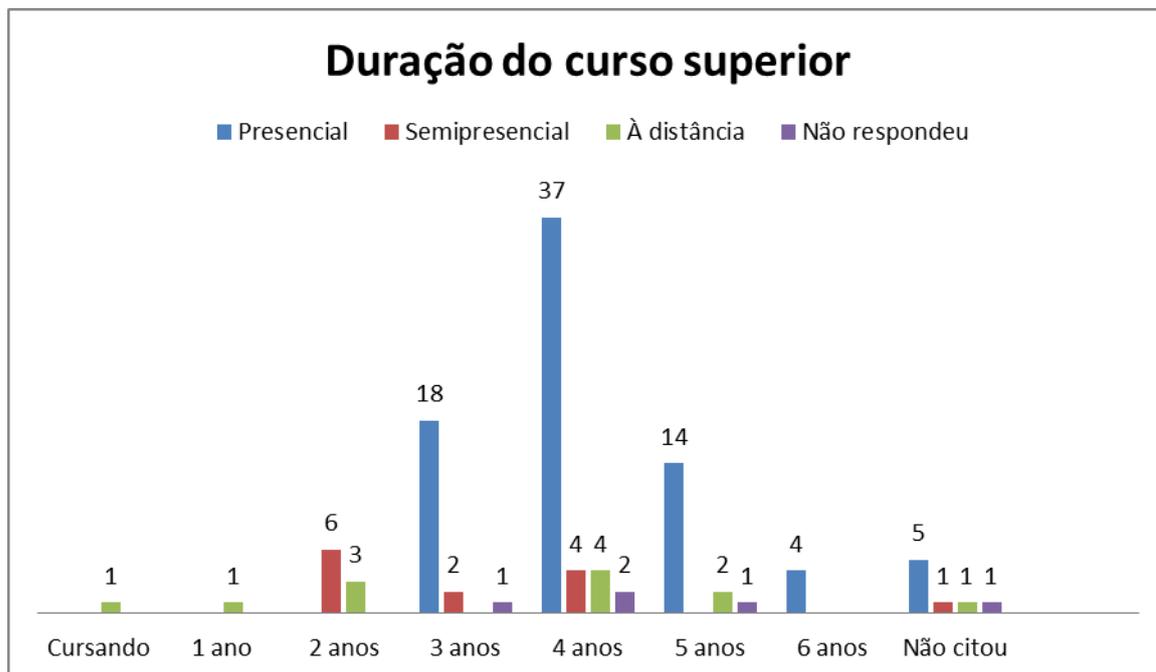
Gráfico 53 – Temas de TCC citados entre matriculados após de 2006 que citaram TCC



Fonte: Pesquisa de campo

Conforme o Gráfico 54, a seguir, a duração do curso superior varia de 3 a 5 anos. Na maior parte é de quatro anos em cursos presenciais.

Gráfico 54 – Duração do curso superior



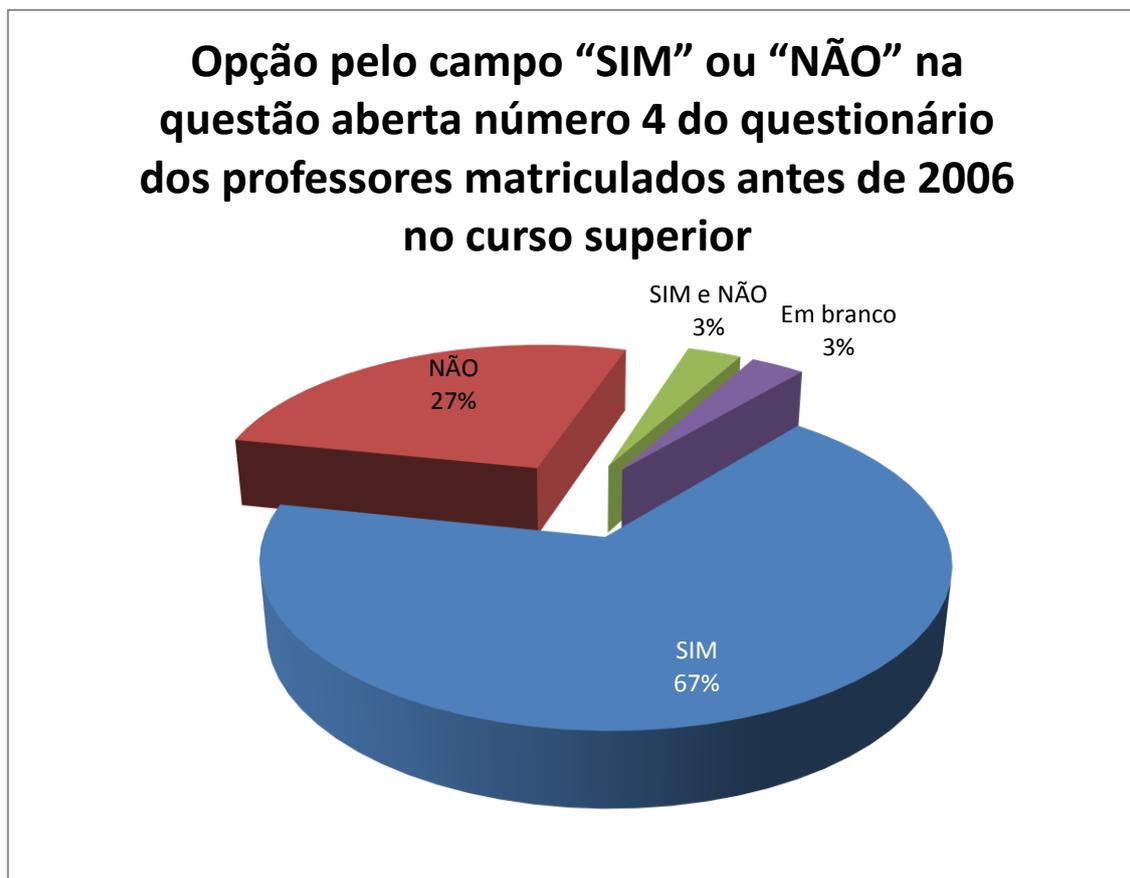
Fonte: Pesquisa de campo

Quanto às questões abertas do “Questionário”, antes da análise por aglutinação de temas abordados e que fossem relevantes aos objetivos da pesquisa, fiz a tabulação da opção pelo campo do “SIM” ou pelo campo do “NÃO” para a Questão 4, conforme pude verificar a disposição gráfica desta questão (vide Apêndice A):

Para você, em particular, o curso de Pedagogia agregou conhecimentos para sua atuação como professor na Educação Infantil? Se SIM, você consegue identificar situações concretas de atuação no trabalho de Educação Infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de Pedagogia? Se NÃO, por quê?

Pode-se observar no Gráfico 55, entre os matriculados antes de 2006, que 67% dos professores optaram pelo campo do “SIM”, ou seja, conseguem identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia; 27% optaram pelo campo do “NÃO”, 3% optaram pelos campos do “SIM” e do “NÃO” ao mesmo tempo e 3% de respostas foram apresentadas em branco.

Gráfico 55 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores matriculados antes de 2006 no curso superior



Fonte: Pesquisa de campo

Entre os matriculados após 2006, mesmo com a obrigatoriedade de inclusão da educação infantil pelas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, houve uma queda dos que conseguem identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil relacionadas ao conhecimento adquirido no curso de pedagogia.

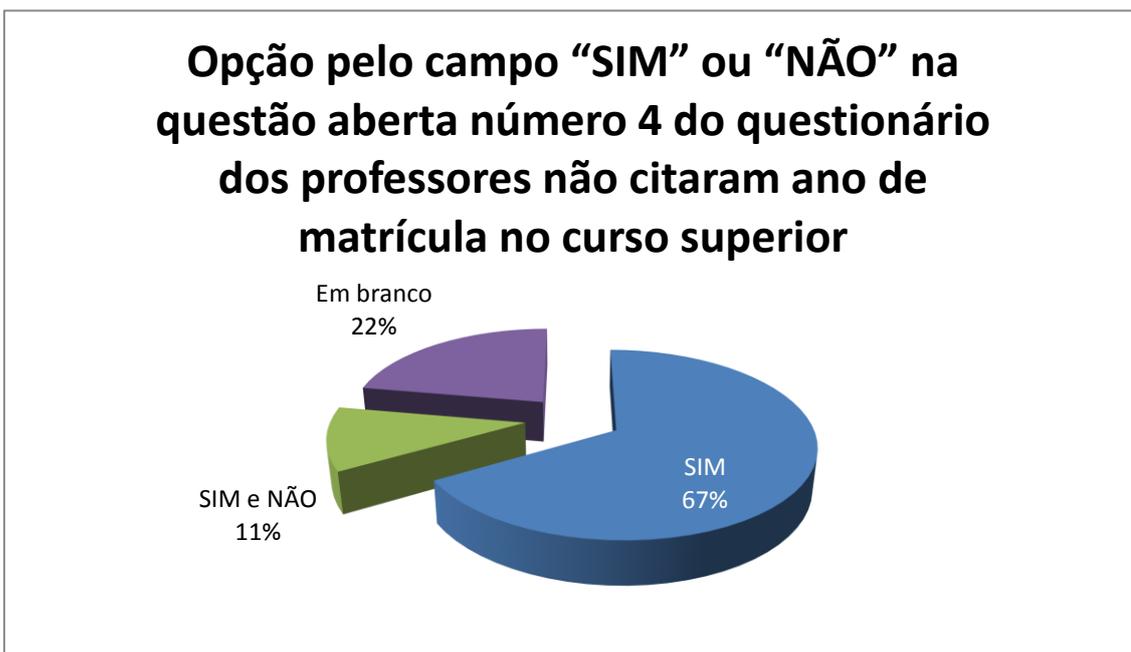
Passou para 60% os que fizeram opção pelo “SIM” (Gráfico 56). Porém, nota-se uma queda para 17% entre os que optaram em responder “NÃO”. Manteve-se em 3% os que optaram pelos campos do “SIM” e do “NÃO”, ao mesmo tempo. Houve um aumento surpreendente de percentual de respostas em branco, que foi para 20% nesse grupo de 35 professores matriculados no curso de pedagogia, após 2006. Pode-se considerar as respostas em branco como um tímido “NÃO”, num curso realizado há 8 anos? Ou seria um esvaziamento da capacidade de descrever, no caso de que a resposta fosse “SIM”, ou dizer por que no caso se ela fosse “NÃO”? O Gráfico 57, seguiu a mesma tendência do Gráfico 56.

Gráfico 56 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores matriculados após 2006 no curso superior



Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 57 – Opção pelo campo “SIM” ou “NÃO” na questão aberta número 4 do questionário dos professores que não citaram ano de matrícula no curso superior



Fonte: Pesquisa de campo

Vale comentar que, durante a análise dos Gráficos 55, 56 e 57, percebi, em muitas respostas, vários “NÃO” dentro do “SIM”, expressos não pelo campo que o respondente optou em utilizar, mas pelo conteúdo reticente da resposta.

Quatro respostas “Sim” no campo do “SIM”, porém sem identificar situações concretas – duas entre os matriculados antes de 2006 e duas entre os matriculados após 2006. Outras duas respostas, entre os matriculados antes de 2006, figurando no campo do “SIM” com expressões evasivas: *“Faz muito tempo e não me lembro mais”* (1989, presencial/privada)<sup>12</sup>; *“Especificamente não, agregou através da socialização com os colegas (trocas de experiências durante as apresentações de sala). Não houve acréscimo de informação e sim reflexão do que já se vive o que acredito ter sido valido. (sic)”* (2002, presencial/?). E outra resposta, entre os matriculados após 2006, no campo do “SIM”: *“Não, em partes, pois como disse anteriormente, pela grande teoria o curso de magistério e a prática em sala me agregaram mais conhecimentos do que o curso superior em si.”* (2007, presencial/privada)

#### 6.4 O que pensam os professores sobre a educação superior do professor da primeira infância

Os professores que se dispuseram a conceder entrevistas assinalaram “SIM” no convite que estava no final do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE D) que acompanhou o primeiro instrumento de pesquisa que foi o “Questionário” (APÊNDICE A) e, de alguma forma, entraram em contato com a pesquisadora responsável, ou forneceu o seu contato para combinar local e data da entrevista.

Ao todo foram 32 professores que se manifestaram de forma positiva em conceder entrevistas. Dois professores pesquisados logo entraram em contato e foi dado início a realização das entrevistas. Contatei todos os demais por telefone ou

---

<sup>12</sup> Todas as citações retiradas das respostas aos “Questionários” são de foro individual, sem identificação. Essas citações serão referenciadas na pesquisa com os dados fornecidos pelo respondente quanto ao ano de matrícula no curso superior, seguido do formato do curso (presencial, semipresencial ou à distância) e da administração da instituição onde cursou, se pública ou privada. A ausência de algum desses dados será substituída pelo sinal de interrogação “?”. Quando for necessário será acrescentado outra nota na citação.

e-mails informados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos, convidando-os para a entrevista em local e horários possíveis para entrevistados e para a pesquisadora. Reservei uma sala privada num escritório no centro da cidade de Sorocaba, próximo ao terminal de ônibus. Nas condições viáveis, foi possível realizar ao todo 11 entrevistas que foram gravadas em áudio digital. Uma delas por motivos técnicos não foi possível transcrevê-la e não fez parte das análises.

Quanto ao perfil dos 10 professores entrevistados, todos são do gênero feminino. Os nomes<sup>13</sup> citados são fictícios e consta no Apêndice G o quadro com o perfil de cada professor entrevistado, com os dados que foram de interesse na pesquisa.

Para organizar a análise dos dados coletados nos 108 questionários e nas dez entrevistas analisadas utilizei-me das considerações de Maria Cecília Minayo (2004, p. 132), quando diz que

Primeiro permanece o princípio geral que reconhece a importância indiscutível de cada entrevista (pela qualidade do ator e pelos dados específicos que dele emergem), mas nos diz que é do *conjunto delas* e a partir do caleidoscópio das informações que o pesquisador compõe seu quadro. Em segundo lugar, a experiência nos mostra que, como o pesquisador trabalha com vivências e com representações correlatas, por mais que estimule a explicitação de determinados temas, se eles não constituem relevâncias para os informantes, dificilmente emergirão.

Algumas das categorias que foram elaboradas já estavam previstas nas questões propostas no questionário e/ou nas entrevistas. Outras surgiram no avanço das entrevistas, demandando um novo aspecto da discussão proposta, como por exemplo, a numerosa referência ao curso de magistério, que pude agrupar observando as expectativas e críticas ao curso de pedagogia tendo em vista que o professor vai atuar na educação infantil.

Três categorias de análise foram extraídas tanto dos questionários quanto das entrevistas, tendo por fim os objetivos da pesquisa:

---

<sup>13</sup> As citações literais das professoras entrevistadas serão identificadas pelos nomes fictícios seguidos do ano em que se matriculou e da categoria administrativa da instituição onde cursou pedagogia – presencial, semipresencial ou à distância; e se pública ou privada)

1 - *“Referências ao curso de magistério; expectativas e críticas ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil”*: o curso de pedagogia como complemento ao curso de magistério; referência ao curso de magistério para fazer críticas ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil; referências ao curso de magistério para tratar a busca pelo curso de pedagogia como uma obrigação protocolar, burocrática para continuar a ser professor.

2 - *“Espaço de reflexão sobre a prática no curso de pedagogia”* Foi uma questão específica, tanto nas entrevistas quanto no questionário, nas questões 3 e 4. Nas entrevistas, surgiu a expressão “trocas”, que foi um sinalizador para as análises tanto dos questionários quanto das entrevistas.

3 - *“A relevância da educação superior para a educação infantil”*. Foi questionado especificamente nos dois instrumentos de pesquisa. É a questão central da pesquisa.

As outras duas categorias de análise foram investigadas somente por meio das entrevistas:

4 - *“Cuidar, educar, brincar na educação infantil: diferença e semelhança entre o professor da primeira infância e outros educadores infantis”*. O objetivo foi observar concepção do entrevistado quanto a vinculação entre cuidar, educar e brincar na educação infantil e se essa gerava uma postura relacionada com o cargo e a formação superior.

5 - *“Satisfação e reconhecimento do professor de educação básica que atua na educação infantil”* O objetivo foi entender a satisfação e a percepção dos professores quanto às formas de reconhecimento, ou não, do professor da primeira infância pela sociedade, e como essa percepção se relaciona à educação superior.

#### 6.4.1 Referências ao curso de magistério; expectativas e críticas ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil

A questão do curso de magistério em nível médio, a princípio, não se constituía em categoria de análise desta pesquisa que trata da relevância da educação superior para os professores da primeira infância, mas surgiu com muita ênfase entre os professores pesquisados, tanto por meio dos questionários quanto das entrevistas.

Do ponto de vista histórico, mesmo existindo desde 1931 algumas instituições de nível superior, com cursos para formar profissionais para atuar na pré-escola, (KISHIMOTO, 1999, p. 76-77), desde 1930 era o curso normal, ou de magistério, que formava o professor para atuar nas séries iniciais do ensino primário, dos jardins de infância, escolas maternais, pré-escolas e creches. No final da década de 1960, dentro do contexto da Reforma Universitária, pós-golpe militar, a tendência de mais praticidade, o Parecer CFE n. 252/69 (SILVA, 2006, p. 31) que trata de flexibilização de disciplinas e habilitações, proporcionou o direito aos egressos do curso de pedagogia em lecionar nas séries iniciais sem criar mais uma habilitação, somente com alguns requisitos de estudo “o que pode mais deve valer para o menos”.

Sabe-se que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece a formação em nível superior para o professor de todos os níveis da educação, mas admite a formação em nível médio, nos cursos normais ou magistério, para a atuação na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Houve um avanço da educação superior entre os professores da educação infantil e o curso normal ou magistério perdeu espaço.

Na pesquisa de campo a questão do curso de magistério em nível médio surgiu tanto entre os professores que tiveram a oportunidade de cursar o magistério quanto entre os que não o cursaram. Foi muito citado esse curso, de alguma forma, tanto nos questionários onde já apareceu com certa insistência quanto nas dez entrevistas, nas quais se pôde discutir um pouco mais.

Nos questionários encontrei entre os 108 professores pesquisados, 47 (43,51%) que citaram, uma ou mais vezes, sobre o curso de magistério nas questões propostas, num total de 62 citações. Chamam atenção também quatro professores que fizeram citaram “magistério” como “outra escolaridade” além de já terem registrado a escolaridade superior e/ou de pós-graduação – três desses matriculados em pedagogia após 2006, e um matriculado no início da década de 90 que fez questão ainda de registrar “*Magistério com especialização em Ed. Infantil*”. Pude perceber a importância que essa formação teve, e ainda tem, na vida profissional dessas pessoas. Um professor, matriculado no curso de pedagogia em 1997, citou o tema de seu TCC “*Formação de professor no magistério*”.

Pelas respostas escritas não pude saber com precisão quais e quantos especificamente cursaram magistério, até porque não foi objeto de investigação da pesquisa, mas um tema que surgiu na análise. Tratando das citações sobre o curso de magistério, pude perceber uma maior incidência (50%) entre os 64 matriculados antes de 2006, que fizeram 39 citações (Quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição das citações sobre o curso de magistério pelo corte do ano de 2006 de matrícula no curso superior

| <b>Matriculados antes de 2006<br/>= 64 pesquisados</b>      | <b>Não citaram o ano de matrícula<br/>= 9 pesquisados</b> | <b>Matriculados após 2006<br/>= 35 pesquisados</b>      | <b>Total de professores pesquisados = 108</b>           |
|---|---|---|---|
| <b>32 (50%) professores pesquisados fizeram 39 citações</b> | 3 (33,33%) professores pesquisados fizeram 6 citações     | 12 (34,28%) professores pesquisados fizeram 19 citações | 47 (43,51%) professores pesquisados fizeram 64 citações |

Fonte: Pesquisa de campo

Realizei a análise das expectativas e críticas ao curso de pedagogia, investigando a relevância do teor dessas citações que mencionaram, de alguma forma, o curso de magistério em relação ao curso de pedagogia.

Nos questionários, as respostas à questão número um, sobre os motivos que levaram o professor a cursar pedagogia, é onde aparecem mais as expectativas quanto ao curso de pedagogia. Aparecem citações em que a opção pelo curso de pedagogia tem uma relação com o curso de magistério, num sentido basicamente de complementação, aprimoramento, aprofundamento, continuidade:

“*Aprimorar o curso de magistério*” (1989, presencial/privada)

*“Aquisição de conhecimento e complementação do extinto magistério.”* (2006, à distância/privada),

*“Já tinha feito magistério [...]. Fiz o curso para complementar e me aperfeiçoar, me preparando melhor para dar aula.”* (1986, presencial/privada)

*“Eu já havia cursado o magistério a nível médio, e, para poder retornar à sala de aula senti necessidade de um preparo mais aprofundado.”* (2005, presencial/privada)

*“Escolhi pedagogia para complementar a minha formação inicial – magistério (C.E.F.A.M). [...]”* (2010, presencial/privada)

*“Concordo plenamente, porém não desdenho do curso que fiz como “normalista” (1977). Ambos foram muito bons e se complementaram.”* (2005, presencial privada)

*“Já havia cursado o magistério e existia um grande interesse em dar continuidade nos estudos referente à Educação.”* (2000, presencial/privada)

*“Eu tinha acabado de me formar no magistério e optei por fazer a pedagogia para ampliar os meus conhecimentos [...].”* (não citou ano, presencial/privada)

*“Como cursei o magistério e me encontrei, resolvi me aprofundar nos conhecimentos.”* (1998, presencial/privada)

*“Fiz magistério no 2º grau e já atuava no magistério e quis complementar e aprimorar minha profissão.”* (1990, presencial/privada)

*“Aperfeiçoamento do magistério e poder trabalhar com Ed. I. com mais propriedade de profissão.”* (não citou ano, presencial/privada)

*“Como eu fiz o magistério quis aprimorar meus estudos e fui p/ Pedagogia, além de que é área que eu mais gosto “educação”.”* (1997, presencial/privada)

*“Fiz magistério, então para me aperfeiçoar e trabalhar como docente, resolvi fazer o curso.”* (2004, semipresencial/privada)

*“Ampliar o campo de atuação na Educação, pois já era professora PEB I com o magistério.”* (2010, à distância/pública)

*“Já atuava na área de educação, porém só tinha o curso de magistério. Procurei o curso de Pedagogia para adquirir especialização.”* (2000, presencial/privada)

Entre as citações em que aparece o curso de magistério relacionado à opção pelo curso de pedagogia, as exigências burocráticas compuseram um tema frequente. Identifiquei citações que revelaram em seus termos este teor:

*“Pedagogia foi minha 2ª Licenciatura. Tentei fugir dela fazendo Educação Física, pois havia feito CEFAM<sup>14</sup> e estudei em tempo integral. [...]”* (2004, semipresencial/privada)

<sup>14</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

*“Eu tinha apenas o magistério (de 4 anos) e como deveria ter curso superior, resolvi dentro da área do magistério.”* (1995 presencial/privada)

*“Complementar o magistério + Diploma (Exigência)”* (2002, presencial/privada)

*“Cursei Magistério, antigamente o curso formava professores capacitados para lecionar e não era exigido nível superior para lecionar, optei por fazer o curso de Pedagogia com especialização em Administração Escolar, tive que fazer o apostilamento em Educação Infantil para poder lecionar. [...]”* (1990, presencial/privada)

*“Não tenho o curso de Pedagogia. Estou na rede municipal pelo último concurso em que foi aceito o Magistério como formação [...]”* (Não citou ano) [Não cursou Pedagogia, cursou Magistério e Psicologia]

*“Eu já havia feito o magistério e fiz o complemento da Pedagogia pela obrigatoriedade do curso superior.”* (2006, presencial/privada)

*“Já atuava na área (cursei o magistério) e houve necessidade”* (1995, presencial/privada)

*“Já era formada no Magistério e atuava na rede Estadual, daí a necessidade do curso.”* (2000, presencial/privada)

*“Já era formada no antigo magistério, para continuar na área de atuação que eu escolhi, era necessário o curso superior, que por um lado foi excelente para a atualização profissional. Apesar do magistério não ter mais valor, foi um excelente aprendizado também.”* (2007, presencial/privada)

*“Eu já tinha magistério e para poder dar aula exigiam o curso de Pedagogia”* (2010, semipresencial, privada)

*“Cursei a pedagogia para me enquadrar na lei, visto que fiz o magistério, e para rever alguns conceitos atualizados”* (2010, à distância/privada)

*“Embora eu tivesse escolhido “Matemática e Ciências” na época em que concluí o Magistério, houve a necessidade do curso de Pedagogia por causa da nova legislação. Por esse motivo, fiz o curso “Pedagogia para licenciados” em São Roque.”* (2010, semipresencial/privada)

Apesar da necessidade burocrática, a preocupação com a atualização também aparece nessa questão:

*“Cursei a pedagogia para me enquadrar na lei, visto que fiz o magistério, e para rever alguns conceitos atualizados”* (2010, à distância/privada)

*“Tendo em vista que gostei do curso de magistério, decidi dar continuidade na área para formalizar conhecimentos no nível superior.”* (2001, presencial/privada)

Além das muitas outras citações que se referem à expectativa profissional na área de educação, destaco as expectativas que se referem ao curso de Pedagogia especificamente:

*“Maiores conhecimentos teóricos.”* (1992, ?/privada) [docente há 19 anos, 19 na Educação Infantil]

*“Aprofundamento teórico.”* (ano ?, presencial/privada) [docente há 23 anos, 18 na Educação Infantil]

*“Melhorar conhecimento, foi oferecido gratuitamente pela prefeitura de Votorantim, achei uma oportunidade que não podia desperdiçar.”* (2008, à distância/privada) [docente há 15 anos, 3 na Educação Infantil]

*“Aprofundar o conhecimento teórico a prática que já realizava na sala de aula.”* (1996, presencial/privada) [docente há 21 anos, 21 na Educação Infantil]

*“Antes do curso de Pedagogia já tinha feito o curso de Letras, porem (sic) com desejo de ao terminar fazer e foi assim quando estava no último ano do curso de Letras, surgiu na Prefeitura o curso da Pedagogia Cidadã pela Unesp, bom era a minha oportunidade, prestei o vestibular e iniciei o curso. O interesse pelo curso era para melhorar o meu conhecimento para entender o processo de aprendizagem dos alunos, conhecer todo o contexto histórico e social, saber lidar com o outro de forma dialógica – interativa e reflexiva, entender melhor todo processo para aprender melhor com o aluno e junto para mediar o processo pedagógico.”* (2002, presencial/pública) [docente há 21 anos, 18 na Educação Infantil]

*“Ampliar os meus conhecimentos;  
Conhecer melhor algumas teorias e práticas de filósofos (sic) que contribuíram (sic) muito para o desenvolvimento na área da educação;  
Conhecer as etapas do desenvolvimento das crianças;  
Criar condições para desenvolver um trabalho significativo e de qualidade junto aos alunos.”* (2002, presencial/pública) [docente há 24 anos, 24 na Educação Infantil]

*“Obrigatoriedade desta licenciatura para novos ingressos, e atualização de conhecimentos específicos e/ou técnicos.”* (2010, semipresencial/privada) [docente há 15 anos, 12 na Educação Infantil]

*“Conhecer mais, ter mais renda.”* (1989, presencial/privada) [docente há 17 anos, 15 na Educação Infantil]

*“Necessidade de especialização e conhecimento.”* (2002, presencial/privada) [Normal Superior] [docente há 13 anos, 13 na Educação Infantil]

*“A arte do ensino.”* (2001, ?/privada) [docente há 8 anos, 5 na Educação Infantil]

*“Aperfeiçoamento do trabalho com educação.”* (2006, semipresencial/privada) [docente há 20 anos, 10 na Educação Infantil]

*“Para me capacitar e trabalhar na área de educação.”* (2008, à distância/privada) [há 3 na Educação Infantil]

*“A necessidade de um curso superior para atuar na rede pública de Sorocaba e o gosto e a vontade de trabalhar com as crianças me levou a busca pelo curso para me aperfeiçoar e qualificar.”* (2003, presencial/privada) [Normal Superior] [docente há 8 anos, 5 na Educação Infantil]

*“Atualmente, para trabalhar como docente na rede pública municipal é necessário possuir o ensino superior. Também, para ter habilidade para realizar uma prática pedagógica diversificada, no sentido de desenvolver procedimentos de ensino-aprendizagem que atendam as diferenças individuais, pois as salas de aula são heterogêneas.”* (2006, à distância/privada) [docente há 3 anos, 10 na Educação Infantil]

*“O envolvimento com crianças em atividade religiosa através de serviços voluntários e desejo de adquirir melhor conhecimento sobre desenvolvimento infantil e educação como um todo.”* (2005, presencial/privada) [docente há 7 anos, 5 na Educação Infantil]

*“A necessidade de ampliar o conhecimento, de aprender mais para ensinar melhor.”* (1999, presencial/privada) [docente 1º ano, na Educação Infantil]

*“Porque queria atuar na área de educação e busquei novos conhecimentos e formação.”* (1981, presencial/privada) [docente há 22 anos, 10 na Educação Infantil]

*“Conhecimento e carreira.”* (2003, presencial/privada) [docente há 24 anos, 24 na Educação Infantil]

*“Quando cursei Pedagogia meu objetivo era me aprimorar nos estudos e fazer administração escolar para trabalhar como diretora de escola. Fiquei 6 anos na direção escolar de educação infantil”* (1990, presencial/privada) [docente há 25 anos, 23 na Educação Infantil]

A visão do curso de pedagogia como de complementação ao curso de magistério também aparece na questão número dois, que é a questão fundamental nessa pesquisa: “Você considera que a Educação Superior é importante para a Educação Infantil?”. Na primeira citação que coloco em destaque, a falta do curso de magistério do professor que tinha prática como auxiliar de educação sustenta a opção pelo curso de pedagogia:

*“Com certeza. Não fiz o curso de magistério, mas atuando como auxiliar de educação senti na pele como faz falta a formação, e após me formar a visão mudou totalmente.”* (2007, à distância/privada).

E na segunda citação a complementação do curso de pedagogia é relativizada pela referida completude do curso de magistério que o professor cursou:

*“Sinceramente a formação que tive do antigo “Magistério” foi mais completa e abrangente para atuar na educação infantil; porém o curso Superior só complementou o que já tínhamos conhecimento.”* (2004, presencial/privada – Normal Superior)

Ainda na questão dois, aparece a referência à continuidade entre o curso de magistério e o de pedagogia:

*“Acredito ser importante sim, se seguida do magistério.”* (2002, presencial/privada)

*“Como mencionei sou do tempo do magistério, mas na nossa profissão nunca podemos parar de estudar devemos estar sempre em busca de conhecimento.”* (1990, presencial/privada)

Na questão número quatro, que buscou identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil e que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia, também é citado, mais uma vez, o curso de pedagogia como complemento, porém é destacado que no curso de pedagogia aprendeu a fazer trabalhos científicos.

*“Sim, mas foi um complemento do magistério, pois já tinha visto praticamente tudo nele; o que aprendi mais na Pedagogia foi fazer trabalhos científicos.”* (2002, presencial/privada)

Já nas entrevistas, Âmara<sup>15</sup>, que cursou pedagogia entre 1999 e 2004, afirma que não conseguiu fazer o curso de magistério como sua avó, suas tias, nas quais se espelhou, pois sempre quis ser professora.

*“Eu sempre quis ser professora. Minha avó era professora, minhas tias eram professoras. Só que na época a gente tinha duas opções, ou fazia C.E.F.A.M.. ou ‘Getúlio’. E eu não consegui nenhuma das duas vagas.”* (Âmara, 1999, presencial/privada). Depois do ensino médio *“A vontade de ser não passou”* (Âmara, 1999, presencial/privada) e foi fazer pedagogia. *“Como eu não tinha o magistério, eu sentia muito isso. Quando a gente ia fazer uma entrevista em escola particular ‘Você não tem magistério?’ ‘Não.’ ‘Desculpa, mas...’ Ah, mas estou no terceiro ano já.”* (Âmara, 1999, presencial/privada)<sup>16</sup>

Essa entrevistada, ao tratar sobre o espaço para discutir a prática no curso de pedagogia que fez na UNISO (Universidade de Sorocaba), cita três professoras que, segundo ela, tiveram vivência de magistério muito boa, e lecionavam na graduação. Ela considera que isso fez muita diferença para sua formação. *“Na UNISO. Então, é... nós tínhamos... a Laura, Silvana e Neusa. Elas já tinham uma vivência de*

<sup>15</sup> As professoras entrevistadas sempre serão referidas por nomes fictícios, assim como referências que possam identificar outras pessoas ou instituições.

<sup>16</sup> As citações retiradas das transcrições das entrevistas sempre serão referenciadas pelo nome fictício da professora, acompanhado do ano de sua matrícula e a categorização da instituição onde cursou pedagogia.

*magistério muito boa. Então, quer dizer, eu peguei, né, essa fase.”* (Âmara, 1999, presencial/privada)

Âmara percebia que para as colegas que cursaram magistério, diferente dela que não teve aquela base, a pedagogia acabou quase sendo uma repetição do magistério, mas para ela o contato com os professores que trabalhavam no C.E.F.A.M e, agora, estavam na pedagogia, foi muito importante:

*“Eu não tinha a vivência do magistério, né, porque nessa época, acho que o último ano de magistério, então muitas... eu ouvia das minhas amigas de classe assim ‘Ai, o nosso magistério’. Elas fizeram C.E.F.A.M.. O C.E.F.A.M. era... foi muito bom. A maioria dos professores que estavam trabalhando no C.E.F.A.M., eles vieram pra faculdade. Então, assim, ‘Tivemos um magistério muito bom, né’. E depois a faculdade, a faculdade acabou sendo uma repetição do magistério. Mas pra mim não foi, eu não tive aquela base lá”.* (Âmara, 1999, presencial/privada)

Ela pondera que hoje os novos alunos de pedagogia, que por um lapso até quase chama de crianças, já não contam com essa experiência dos professores formadores. *“E essas crianças... a turma que está tendo aí, não tem nem ideia do que é. [...] Porque o magistério dava uma base praquela crianç... praquela pessoa que estava meio sem noção. O primeiro contato.”* (Âmara, 1999, presencial/privada). Note-se que esse depoimento valoriza muito a formação do curso de magistério, mesmo sem ela mesma ter cursado. Assim como também tem no perfil dos professores formadores um lastro que, no caso do seu depoimento, parece saudosista de um curso de magistério que não existe mais. *“Eu acho. Eu acho muito... eu acho o maior erro foi extinguir o magistério.”* (Âmara, 1999, presencial/privada), Sua entrevista traz indícios, com os quais concordo, de que o curso de pedagogia não precisa garantir um passo a passo da prática, mas formar pedagogos questionadores da realidade, que reflitam criticamente sobre a teoria e sobre a prática, especialmente sobre a educação infantil, construindo e ocupando o espaço de discussão sobre a prática no curso de pedagogia.

Para Âmara não foi explicitamente perguntado sobre suas expectativas quanto ao curso de pedagogia, mas ela tratou desse tópico:

*“Me formar professora’. Só que o curso de pedagogia era na área administrativa ou a docência no magistério. Só que no meio do curso acabou o magistério. ‘O que vou fazer? Como vou trabalhar em sala de aula? Como que vou dar aula se eu não tenho esta habilitação?’*

*Terminando o curso eu entrei pra fazer a habilitação no fundamental e na educação infantil.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Âmara, na entrevista, também traz uma reflexão acerca do recente papel de proprietária de uma escola particular de educação infantil, no momento em que se deparou com a necessidade de selecionar profissionais:

*“Quem são estes profissionais que estão aí no mercado e vão trabalhar conosco?’ O contato que tive, a primeira, foi assim, traumatizante. [...] a faculdade de pedagogia é a primeira opção pra quem quer dar aula. O fato de ser mais barato, as pessoas tem acesso mais fácil. Então quer dizer, a demanda de pessoas cresceu demais. E uma coisa que eu ouvia muito é ‘Ah, na faculdade não ensina dar aula’. Claro que não ensina, não é esse o papel da faculdade. [...] o papel da faculdade é de passar a parte teórica pra você ter um embasamento. [...] ‘Ah, mas é só o teórico?’ O teórico é muito importante. Com o teórico você vai poder olhar a criança e saber que fase do desenvolvimento ela está. [...] Ensinar dar aula é só você ali. Você faz a sua prática. [...] ‘A faculdade não vai te ensinar a dar aula, não espere isso senão você vai se revoltar. Vai com um outro olhar. Espera outra coisa. Aí cabe a você ir moldando’. [...] então, o que elas esperam da faculdade, eu acho que está meio distorcido. [...] Daí aquela professora fica brava com a faculdade, porque a professora da faculdade não falou que ela tinha que sentar no chão e brincar com criança. Quem que vai ensinar você? A sua sensibilidade e o seu olhar pra criança.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Para essa entrevistada não foram solicitadas, exatamente, críticas ao curso de pedagogia, tendo em vista quem vai trabalhar na educação infantil, mas, no final da entrevista, ela quis comentar, defendendo o respeito à primeira infância, o olhar o ser e as marcas que podem ficar para sempre. Defende que não se trate a criança como “pacotão”, ou seja, como objeto:

*“Só fechar assim, realmente... se eu pudesse entrar numa faculdade lá do primeiro ano e falar com essas moças que estão... moças, meninos que estão começando agora... É olhar com respeito essa primeira idade. Né? Olhar a criança como um ser em formação. Então, se você não respeita esse primeiro momento, você pode estar cometendo assim, erros... às vezes que você não consegue recuperar, né. Então, esse olhar na educação infantil tem que ser frequente e acima de tudo com muito respeito, olhar o ser, não um número, pra que ele chegue lá no fundamental uma criança feliz. E eles aprendem muito. [...] Agora, se você marca negativamente vai despertar também. E saber olhar esse ser, né. Não é um pacotão, cada um é um. É isso.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Já para Nicole, que não fez o magistério e cursou pedagogia entre 2006 e 2010, como segunda licenciatura, depois da licenciatura em letras, não foi perguntado especificamente sobre expectativas quanto ao curso de pedagogia. Mas ao discorrer, no início da entrevista, sobre os motivos que a levaram decidir por fazer o curso de pedagogia, é muito sincera em relatar a pressão familiar, onde aparece o

que se pode chamar de conveniência de se trabalhar com crianças menores, mais que na educação básica II, que atua do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e por ser um campo maior de possibilidades de atuação:

*“Na verdade essa decisão, é assim, foi mais por pressão do meu marido mesmo, né. [...] e eu trabalhava sempre fora das cidades, na região [de Sorocaba...] Aí ele insistindo, eu fui fazer pedagogia ‘Ah, o campo é maior... você... é crianças menores... você vai ter um desgaste menor, psicológico’. E daí fui fazer pedagogia. Por pressão dele fiz pedagogia presencial, na mesma faculdade que eu fiz letras [...] privada. As duas na ESAMC, que eu fiz, portanto a de pedagogia eu tive mais eliminação... tive eliminação de matéria por conta da de letras, né. [...] concluí em 2010 [...] começou em 2008.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

De acordo com seu relato, a primeira opção que Nicole fez para atuar na educação infantil, foi para creche, motivada pela sua situação de gestante e expectativa, que não foi atendida, de levar sua filha junto. Não foi perguntado na entrevista se sua filha hoje está na mesma escola em que ela trabalha, porém, como veremos em outro momento, Nicole refere-se à sua filha em idade próxima dos alunos da turma que ela trabalha hoje na educação infantil, na reflexão sobre a importância do educador infantil. Na remoção compulsória que se seguiu, trabalhou dois anos no ensino fundamental onde, para ela, o planejamento é muito mais “*corriqueiro*”, pois gosta do ensino fundamental e considera que hoje está se adaptando à educação infantil:

*“Estava no segundo ano da faculdade surgiu o concurso [de professora PEBI] [...] e daí fiquei entre as 50, daí veio a pressão de terminar os estágios, tudo mais, né. [...] Fui pra educação infantil, porque estava gestante e eu queria creche pra minha filha, pra poder ir junto comigo. Só que a minha diretora não abriu vaga pra mim e daí a minha filha ficou na particular e eu na creche. Aí teve a remoção compulsória, que eu era quadro II, e fui em outra escola municipal, escola grande de fundamental, fiquei dois anos no quarto ano. Vim pra cá por conta da distância. Gosto do fundamental, e estou me adaptando ao infantil. [...] aprendendo a gostar do infantil [...] é bem diferente, que as crianças totalmente independentes... dependentes da gente, né. [...] No fundamental eu não tenho dificuldade em planejar aula, no infantil eu tenho. Então eu passo o final de semana desesperada lá pra planejamento. Enquanto o fundamental pra mim é o corriqueiro. [...] Estou no pré I. [...]” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Essa entrevistada, fazendo críticas ao curso de pedagogia, assim como Âmara, refere-se ao magistério que não cursou, afirmando que ele seria um arcabouço, ou seja, que daria sustentação à profissão:

*“Eu nunca alfabetizei, por exemplo, e não aprendi a alfabetizar, né. Não tiv... não fiz magistério, não tive essa oportunidade. Eu acho que o magistério trazia um bom arcabouço pro professor. Porém a faculdade é muito... muito livre, depende muito de cada professor.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Nicole, tratando sobre se faz diferença ter pedagogia para trabalhar na educação infantil, afirma que esta diferença está no *“crescimento pessoal, filosófico [...] abrir as mentes”* (Nicole, 2008, presencial, privada), mas toma como referência sua formação nas licenciaturas (letras e pedagogia), argumentando que é fundamental o professor ter uma graduação mais específica e que ela não fez o magistério, que muitas de suas colegas fizeram. Ela quis dizer que não tem noção como é atuar sem ter a graduação. E volta na temática de aprender alfabetizar no magistério e que ela não tem essa prática:

*“É... eu não sei como que é uma pessoa formada por magistério porque eu não tenho essa formação, assim. Entendeu? Então eu não sei atuar sem... sem... a minha base é a licenciatura. Então eu não tenho a mínima noção. Eu vejo que as minhas colegas de Magistério, elas dão aula muito bem, elas alfabetizam muito bem. Mas eu também nunca alfabetizei, então não sei como é que é a minha prática.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Para Nicole os cursos de licenciaturas *“deixam defasados”* os estudantes, para qualquer área. Ela especifica, primeiro, que o curso não dá conta da realidade, da esfera administrativa ou do perfil da sala em que vai trabalhar. Depois, fala da defasagem de dar um panorama teórico maior, como é o caso do desenvolvimento da criança que, no seu curso de pedagogia, ficou só em Freud e, numa formação recente, na escola em que trabalha, conheceu outros psicólogos com outras descrições de fases da criança:

*“Todos os cursos de licenciatura, eles deixam defasado, tanto no infantil quanto no fundamental, qualquer área. Porque cada sala é diferente da outra. [...] Cada sala que você pega cada ano, é... o perfil é diferente. Então você aprende a cada ano. [...] eu tive uma boa formação teórica, filosófica, a social, tudo mais. Foi importante pra entender as fases da criança. Mas a faculdade ficou bastante na de Freud e hoje... esses dias a diretora trouxe o psicólogo aqui e ele mostrou outros, outros psicólogos com outras... descrevendo as fases das crianças, né.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

A entrevistada segue relatando que, mesmo em relação as matérias que foram bem específicas, que viriam ao encontro da educação infantil, ela sente dificuldade em transpor para a realidade em que trabalha, citando motivos que chamaríamos de burocráticos, relativos ao que ela denomina sistemas das esferas

de governo, para o qual o professor trabalha conforme essa esfera de governo funciona. Como se pode observar, não fica muito clara essa argumentação:

*“E assim, há matérias que ajudam; ‘Brincadeiras’ foi uma matéria que foi muito significativa na faculdade, só que... só que na prática muitas vezes o que a gente aplica na faculdade, como aluno, você não consegue trazer pro sistema do município. Por exemplo, porque cada município, cada esfera de governo também funciona de um jeito. Se trabalhar no estado vai ser... funcionar de um jeito, aqui funciona de outro, no particular de outro. Então você vai trabalhando conforme aquela esfera de governo funciona.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Ela dá a entender que o magistério, curso que não teve a oportunidade de fazer, teria dado, usando suas palavras, mais “arcabouço”, que teria aprendido, por exemplo, a alfabetizar, o que o curso de pedagogia, por ser muito livre, não assegurou esse “arcabouço”. Será que quis dizer que, se tivesse cursado o magistério, estaria mais preparada para a educação infantil? Infelizmente, a pesquisadora não fez este questionamento:

*“E... eu tenho críticas assim, que... eu ach... assim, você não... eu nunca alfabetizei, por exemplo, e não aprendi a alfabetizar, né. Não tiv... não fiz magistério, não tive essa oportunidade. Eu acho que o magistério trazia um bom arcabouço pro professor. Porém a faculdade é muito... muito livre, depende muito de cada professor. De... de... de cada matéria se você gosta, se você n... se tem afinidade, se não tem afinidade.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Por fim, considera que

*“... algumas coisas foram válidas pra educação infantil, outras já não. [...] Se eu for aplicar com meus alunos não vai dar certo. Eu não vou ter os recursos necessários, eu não vou... as crianças não vão ter a maturidade, por mais que eu fiz na faculdade a mesma faixa etária dos meus alunos, eles não vão ter essa maturidade. A sociedade, a comunidade é outra. Então depende muito desse contexto também da onde a escola tá. [...] Não, a faculdade não vai dar conta. São situações diferentes, são famílias diferentes. E... e não dá... Portanto, é... três anos apenas também.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Na entrevista com Rita, que cursou pedagogia entre 2003 e 2005, a própria pesquisadora já perguntou sobre o curso de magistério, Rita mesmo sem ter cursado o magistério, deu aulas antes de fazer o curso de pedagogia porque quando fez o curso técnico em automação industrial os estágios foram numa escola de informática e, depois, foi convidada a substituir um professor de informática numa escola municipal. Após outras experiências profissionais em áreas diversas, dentro

das opções de formação superior que tinha na sua cidade, optou por pedagogia e gostou muito.

Ao fazer a crítica ao curso de pedagogia tendo em vista quem vai trabalhar na educação infantil, Rita, cuja habilitação foi em educação infantil, reclama do pouco estágio e de vivência mesmo, diferente das colegas que tinham feito magistério, que já trabalhavam na área, a maioria da sua classe:

*“Entre a teoria e prática, né, é... é diferente, assim. Muita coisa boa que a gente precisa saber, essa parte teórica, mas acho que talvez essa parte mais de vivência mesmo que a gente não tem. Que nem... era diferente, assim, as minhas amigas que tinham feito magistério, que já trabalhavam na área. Que nem eu tinha umas quatro ou cinco meninas na sala que nunca tinham trabalhado. Então, assim, você fica ouvindo, ouvindo, ouvindo aquilo e só no último ano que você vai ter o estágio que você vai ver, né. Então talvez isso, um pouco mais de prática, de vivência, né. [...] A minha habilitação é educação infantil.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

Ela também faz referência ao curso de magistério, ao lado do de pedagogia, como algo que se destaca na diferença do trabalho de auxiliares de educação, dentro da educação infantil. E considera, quanto às suas expectativas, que teve sorte tanto com o curso de pedagogia, quanto com as outras escolas onde estudou. Escolas muito boas, apesar de ser de cidade pequena, de interior. Formou-se em pedagogia, veio para Sorocaba, onde prestou concursos públicos e passou em dois: *“Passei sem fazer cursinho sem nada, só bagagem da faculdade. E não tinha tempo de ficar estudando, porque eu trabalhava o dia inteiro e ia direto de uniforme pra faculdade, não tinha... Curso muito bom!”* (Rita, 2003, presencial, privada)

Para Zelinda, que cursou o magistério em 1983, não foi perguntado especificamente sobre as expectativas quanto ao curso de pedagogia, que fez entre 1991 e 1993, porém, comparando com o curso de magistério, considera o curso de pedagogia muito fraco:

*“porque eu achei que ia dar uma base, eu ia aprender mais coisas. Mas infelizmente meu curso foi bem fraco (...) Porque eu comparei ele com meu curso de magistério. E o de magistério achei muito mais forte. Olha, segundo grau mais forte que uma graduação. [...] A gente ia nas escolas, nas CEs e dava uma aula lá, a supervisora ia, então a gente aprendia muito.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Essa entrevistada afirma que faltou uma abordagem da prática mesmo nas aulas, *“eu acho que se ficar só na teoria é complicado, né. E umas aulas, acho que*

*mais prática também, né. De repente mudar algumas matérias da grade, deixar uma parte mais prática pra você trabalhar mesmo.*” (Zelinda, 1991, presencial/privada). Nessa mesma linha de expectativa, Roberta, uma outra entrevistada, toma como referência o apostilamento de pedagogia em educação infantil, que cursou em 2010, tem crítica positiva, até porque se refere ao aspecto prático do curso:

*“Daí foi legal, foi isso, o contato, a troca de experiência entre as pessoas, né, das amigas. Isso que foi legal. Porque tinha muito trabalho que a gente apresentava e elas traziam vídeos das atividades que elas faziam em sala de aula pra mostrar, das brincadeiras, dos cantos. Que isso pra mim foi novidade, né, na educação infantil na época.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Roberta, que cursou pedagogia entre 1990 e 1992, após cursar o magistério, diz que suas expectativas foram atendidas *“Na parte de administração, sim.”* (Roberta, 1990, presencial/privada) e também quando fez o apostilamento em educação infantil *“Que eu achei que foi bom, que eu gostei do apostilamento.”* (Roberta, 1990, presencial/privada). Ela fez apostilamento em educação infantil, em 2010 e afirma que esse fê-la recordar-se do curso de magistério que, provavelmente, cursou antes de 1990 e acredita que o curso de pedagogia hoje é o magistério de outrora; portanto, podemos entender que ela considera que deveria ser mais voltado para a prática, ou é só uma constatação que o curso de pedagogia de hoje deve englobar, também, o que foi o magistério no passado:

*“Lembra que tinha o magistério? Então, não era necessário, não tinha essa necessidade de fazer pedagogia. [...] Porque a gente já saía do magistério, era... preparada, né. Que acredito que o curso de pedagogia hoje é o magistério que nós fizemos naquela época.”* (Roberta, 1990, presencial/privada).

E, quando comenta positivamente, como foi o apostilamento de pedagogia que fez bem depois em educação infantil, também cita o magistério como um curso com enfoque na troca de experiências:

*“Foi bem organizado porque as professoras que já trabalhavam, só que tinham que fazer este apostilamento [...] elas não foram lá pra aprender magistério igual, de novo, né. Foi focado pra isso mesmo, foi uma troca de experiência muito enriquecedora naquela época.”* (Roberta, 1990, presencial/privada).

Roberta, apesar de várias intervenções provocativas da pesquisadora, não menciona críticas ao curso de pedagogia, tendo em vista quem vai trabalhar na educação infantil, nem mesmo refere-se ao apostilamento, que já havia mencionado, antes. *“É. Já tinha feito o magistério, então só o que eu fiz foi pra parte administrativa mesmo. A pedagogia nossa era assim”* (Roberta, 1990, presencial/privada).

Uma outra entrevistada, Giane, que não cursou o magistério, mas cursou pedagogia entre 2006 e 2010, quando questionada sobre as expectativas, afirma que o curso de pedagogia *“mexe com o psicológico da gente também [...] assim ‘como cuidar na educação infantil?’ É interligado, a gente acaba sendo meio psicólogo das crianças”* (Giane, 2006, presencial/privada). Ela opta pela pedagogia tendo em vista as relações afetivas com seus professores, desde a educação infantil e sua família. Todas fizeram o magistério, mas a sua geração já não teve essa oportunidade:

*“Sempre gostei desde que eu estudava na educação infantil eu admirava os professores, gostava da função, achava importante. Sempre achei. E, por isso mesmo, por gostar mesmo dos professores eu me espelhei neles. Minha irmã também é professora, na família tem... todas fizeram magistério, aí eu fui seguindo carreira junto com as minhas irmãs, família.”* (Giane, 2006, presencial/privada)

Tanto Giane quanto Maia, uma outra entrevistada que cursou pedagogia entre 2000 e 2004, referem-se mais especificamente ao estágio:

*“Eu acho que o estágio, eles tem as horas que você tem que fazer o estágio, mas não é cobrado que você pratique. É uma coisa assim, não da faculdade, mas das instituições que aceitam você como estagiário. [...] Fazer praticar mesmo. Muitos estágios que eu fui eu tive que ficar limpando algo no almoxarifado, fazendo coisas que não tinha nada a ver com a função. Então eu deixei de ter, de receber conhecimentos específicos da área mesmo. [...] Eu senti muito falta de orientações por parte dos já formados, da escola no geral, dos funcionários.”* (Giane, 2006, presencial/privada)

De alguma forma é cobrada, burocraticamente, a comprovação das horas de estágio, mas não efetivamente a prática. E aí se comprometem, nessa impessoalidade, tanto a faculdade quanto a instituição que recebe o estagiário. Um dos pilares do sistema burocrático é a impessoalidade que se transforma num paradoxo, quando permeia o processo educativo que trata da ação intencional, em

essência da relação, do encontro entre as pessoas, no caso do estágio obrigatório, oriundas de instituições diferentes, mesmo todas orientadas pela educação. A impessoalidade leva a não participar junto, a se fechar, somente cumprir o que está estabelecido. Maia avança nessa discussão quando trata do encontro, mesmo entre os já formados e os que estão estagiando, para que trabalhem juntos:

*“Sim. Eu acho que a questão de abrir mais espaço na prática. [...] quem vai fazer o estágio geralmente esses estágios em sala teria que ter muito mais prática. Né? O aluno ali junto ao professor mesmo, como é um auxiliar em trabalho. Né. Até a questão da prática falta mais.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

O que falta é uma prática real, ressignificada nas discussões dentro do ambiente acadêmico. Quando se coloca a estagiária dentro do almoxarifado, tira-se-lhe o olhar da dinâmica da instituição, que prefere isolá-la e acondicioná-la a uma condição subalterna. A instituição se protege do olhar acadêmico, talvez por temer a aridez das críticas que também não estejam comprometidas com a instituição que recebe os estagiários, sem diálogo construtivo, parceiro. E nessa roda viva, distanciam-se as instituições, distanciam-se os sujeitos envolvidos, que alimentam, portanto, o constante “reconstruir da roda”, especialmente na educação infantil. Um vai e vem político das conquistas e perdas dessa etapa da educação básica.

Essa entrevistada, após ter concluído o curso de magistério em 1992 cursou pedagogia entre 2000 e 2004, com habilitação em educação infantil. Quanto a terem sido atendidas as suas expectativas no curso de pedagogia, diz que “sim”, mas como complemento ao curso de magistério: *“Daí veio a faculdade que acrescentou mais ainda. Então atendeu... pra mim atendeu. Chegou. Eu acho que teve ótimos professores, então atendeu.”* (Maia, 2000, presencial/privada) Ela tem a faculdade como um complemento: *“Terminei em 92, ‘Getúlio Vargas’. Saudades, né. É, foi muito bom. [...] Como tem aquela coisa de ter o magistério, né, a faculdade sempre foi um complemento. Né, então a carga do magistério foi muito boa.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Aqui aparece, novamente, a palavra “complemento” em relação ao curso de pedagogia, tendo em vista quem cursou o magistério. Já, em relação ao espaço de discussão sobre a prática no curso de pedagogia, também faz referência ao conhecimento que já tinha do curso de magistério *“mas pra quem não tinha*

*conhecimento, não fez o magistério, anterior, tal, eu acredito que ficou bem mais difícil.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Outra entrevistada, Nair, que cursou pedagogia entre 1997 e 2000, menciona ter “caído de paraquedas” no magistério, que concluiu em 1996; porém, foi nessa sua formação e pela frequência aos estágios, que surgiram o interesse e a paixão pela educação:

*“Porque eu lembro que estava fazendo magistério no “Estadão”, que na época ainda tinha, que ‘caí de paraquedas’ no magistério. Aí lá eu comecei a fazer os estágios na prefeitura mesmo, aí foi crescendo aquele negócio, eu amo a educação. Eu adoro a educação.”* (Nair, 1997, presencial/privada)

A sua decisão de fazer o curso de magistério foi um puro acaso de fila de inscrição e informação das pessoas ali. Não foi nenhuma motivação afetiva de família, ou admiração por professores. E ela fala, claramente, sobre essa falta de consciência de que o curso era pra formar professores:

*“A inscrição no vestibulinho do “Estadão” tinha duas filas, uma pro magistério e uma pro ensino médio [...] Ah, eu entrei na do magistério! Falei ‘Ah já vou nessa’. Eu nem sabia (que vergonha!) o que era magistério! Olha que mentalidade! Daí a turma ‘É pra ser professora!’ Falei ‘Ah, vá!’ Quatro anos também de “Estadão”. Aprendi muito lá também. Ah, daí eu amo a educação! Então vamos ver se eu mestrado na educação. [...] Na sequência. Já saí, já entrei [no curso de pedagogia].”* (Nair, 1997, presencial/privada)

E, com o diploma de magistério pôde ser professora. *“Eu tinha terminado magistério, eu tinha diploma. Só que daí eu fui nessas de contrato, sempre contratada, professora eventual, não efetiva.”* (Nair, 1997, presencial/privada)

Essa entrevistada que, imediatamente após terminar o curso de magistério cursou pedagogia (entre 1997 e 2000), afirma que, na teoria, suas expectativas foram atendidas quando fez o curso de pedagogia. Isso porque a prática ela foi aprender ficando com os alunos. *“Bastante teórico, né, o curso. Eu aprendi... Sim, a expectativa, sim. Na teoria, na prá... Na teoria, porque na prática mesmo eu vim... foi aprender no decorrer lá na profissão, né, já ficando com os alunos.”* (Nair, 1997, presencial/privada) Criticando o curso de pedagogia, tendo em vista quem vai trabalhar na educação infantil, refere-se a sua experiência como aluna do curso de pedagogia e como professora; defende “a troca” sobre situações, problemas, pais, comunidade.

O termo “troca” surgiu em muitos depoimentos. Essa troca preconizada, termo muito utilizado, seria um diálogo, uma interação entre sujeitos, um encontro real e verdadeiro entre as pessoas, mesmo que seja entre pessoas mais e outras menos experientes naquele tema, mas uma troca horizontal de respeito, onde os dois saem conhecendo melhor as situações, ajudados, diferentes, enriquecidos. A sistematização dessas trocas poderia contribuir para a formação dos futuros professores de educação infantil:

*“Como o meu foi muito teórico, eu não tive, assim... Não sei como está hoje, mas assim, disciplinas voltadas pra prática. Não só o estágio, mas troca com as meninas dentro da sala, porque geralmente tem mais professor formado ali na sala, trabalhando. Trocas. [...] Isso, pra ajudar as outras, que está iniciando ainda. Troca de situações, de problemas, que tem muito, nas creche, né, com os pais, assim. Aí, trocar, pra elas saberem já a comunidade. [...] Com as que estão entrando.” (Nair, 1997, presencial/privada)*

Nair redigiu seu Trabalho de Conclusão de Curso de pedagogia tratando da “Formação dos Professores no Magistério”. Ela diz que no TCC “detonou”, porque queria que o curso melhorasse, mas o curso de magistério por fim acabou:

*“[...] eu estava criticando demais o curso de magistério, eu estava achando muito fraco, pelos estágios que eu fiz no magistério, em vista do “Estadão”, eu fiz em outra escola, pública de Sorocaba. Aí eu vi uma cena lá que eu não gostei, de uma aluna que, estágio eu sentava no fundo pra ver a aula, vi uma cena que eu pensei ‘Nossa, vai ser futura professora esse ser!’ [...] Aí lembro que a professora chamou a atenção das alunas. Daí ela virou pra escrever na lousa e ela fez assim (um gesto obsceno)! Pra mim isso ficou marcado. Falei ‘Nossa! Vai ser futura professora!’ Daí que veio a... TCC sobre o curso do magistério. Daí eu detonei! Que eu queria que melhorasse. É que acabou o magistério.” (Nair, 1997, presencial/privada)*

A entrevistada Tatiane, que cursou pedagogia semipresencial entre 2010 e 2011, como uma segunda licenciatura, depois de cursar letras, considera que, para ela, após 15 anos, “o magistério ainda conta muito, né, o C.E.F.A.M. Eu acho que faculdade de... de pedagogia ou normal superior nenhuma vai... vai superar toda aquela preparação que eu tive lá.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada) e também percebe diferença em auxiliares de educação hoje, para cujo cargo na educação infantil não é exigida formação específica em educação, mas alguns têm:

*“A gente percebe diferença entre... no grupo mesmo de auxiliares, quem tem pedagogia ou quem tem um curso de formação, que antigamente tinha o magistério, por exemplo, e quem não tinha.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

As expectativas de tatiane quanto ao curso de pedagogia foram pela necessidade que sentiu para ter outras perspectivas de concurso, de atualização para seu “*know how*”:

*“É... pela necessidade da graduação, né, porque senão também não tenho mais margem pra... novos concursos e tal, né. E pra eu acompanhar, né, os novos... é... as novas informações metodológicas, técnicas e tal. Porque meu magistério eu já terminei em 99, né, então pra me atualizar também.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

A pesquisadora questionou sobre essa atualização em apenas um ano. Ela argumentou que *“Era mais por minha conta mesmo, né, o que eu... eu tinha todo o roteiro de estudo e se eu estudasse era pra ‘nohall’ [‘know how’] pra mim, né. Então, eu aproveitei bastante, sim.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

Neste momento, Tatiane cita a importância da preparação que teve no curso de magistério que fez, e por já estar na prática, reafirmou e aprofundou um pouquinho em alguns teóricos, acrescentando. *“E como a gente já está na prática também, muitas coisas só vieram reafirmar então, né. Mas me... assim, aprofundei um pouquinho mais em alguns teóricos, né, isso foi bom. E... sempre acrescenta.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

Tatiane reforça suas críticas ao curso de pedagogia, tendo em vista, atualmente, a presença do professor desde o berçário, na rede de educação municipal de Sorocaba:

*“É... Poderia ter... porque agora, com a professora desde berçário, [...] deve dar uma atenção maior [...] As matéria em pedagogia é muito voltada pra... é desenvolv... é, assim, tudo bem que agente trabalha o desenvolvimento infantil, mas depois na hora da prática mesmo focaliza educação... o ensino fundamental, né, alfabetização. E são... o letramento é uma coisa que a gente começa desde de... desde o berçário, né. Com práticas realmente de leitura e tal. Então acho que podia, sim, aprofundar.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

A entrevistada Ana, após cursar o magistério iniciou e desistiu do curso de pedagogia em 1982. Voltou em 1988, tempo em que as suas expectativas foram atendidas, talvez pelo novo momento da vida. *“Eu gostei do curso de pedagogia, adoro pedagogia, deu tudo certo. E assim... [...] Terminei, fiz, tudo bonitinho. [...] Quando eu voltei, sim. Daí eu voltei, eu estava, assim, mais centrada...”* (Ana, 1988,

presencial/privada) Suas expectativas eram de continuar na educação. *“Porque eu nunca me vi fora da Educação”* (Ana, 1988, presencial/privada).

Reforça o fato de ser professora há 33 anos no Infantil, já começou no Infantil, no CECOP (Centro de Convivência do Pré-escolar). Iniciamos a entrevista com Ana me contando importante episódio da educação infantil em Sorocaba, a implantação do CECOP, no início da década de 80. Segundo ela, a estrutura do CECOP se formou, naquela época, para que a prefeitura pudesse assumir a educação infantil. E a nova proposta de ensino era o brincar com a criança, brincar para aprender. Ela nos apresenta o contexto desses eventos, num panorama do desenvolvimento da educação infantil na cidade de Sorocaba, na década de 1980 e as relações dessa efervescência com o registro das suas impressões sobre o curso de pedagogia:

*“O CECOP era uma proposta, porque em 80 o... se exigiu que as prefeituras assumissem a educação pré-escolar. Então não tinha prédio, não tinha nada. Na época, na rede nós tínhamos 8 unidades de EMElis<sup>17</sup>, né, as antigas EMElis. Então se criou o CECOP, que era um prédio barato, né, construção simples e uma proposta nova de ensino que era o brincar com a criança, brincar pra aprender, né. Então, não tinha sala de aula, tinha um galpão e tinham dois profissionais para atender 100 crianças. E a faixa etária era de 3 a 6 anos.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Ana conta um pouco desse contexto, de 33 anos atrás, por meio do qual se pode ver como a cidade cresceu nesse período. Ao frescor de uma educação infantil, assumida pelo município, que rompia com os moldes tradicionais escolares:

*“Eu dava aula no centro esportivo ‘Pitico’. Só tinha o ‘Pitico’ ali e pra lá acabava Sorocaba (ri). Nós trabalhávamos com o portão aberto, porque o centro esportivo era novo na época tinha toda aquela coisa de atender as crianças com jogos, e nós não tínhamos espaço fechado pra nós. Nunca fugiu uma criança da escola, nunca tivemos indisciplina de criança como tem hoje, né, que a gente chama, que a mãe... Não, as crianças ficavam ali, nós brincávamos muito de pneu, na quadra tinha horário certo pra nós. Daí só a turminha de 6 anos, né, que ia pra... 1º ano depois, esses tinham atividades diferenciadas. Então uma professora entrava com o grupo, que geralmente era um grupo de 20 e poucas crianças, numa sala que nós tínhamos pra dar atividades. Os demais era tudo no chão, desenhar, pintar, correr o campo, era uma delícia! Não, era, assim, escovar os dentes era uma farrá. **[inaudível]** Quando ia escovar, era todos sentadinhos esperando de escovinha na mão.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Ela fala da questão das refeições fartas, para suprir período de carestias, de desemprego que assolavam a população:

---

<sup>17</sup> Escola Municipal de Educação Infantil

*“Festas imensas, assim, com eles, porque tinha merenda farta. E nessa época também foi uma época de desemprego, no Brasil, muito grande. Então a escola serviu pra fornecer marmitta pra algumas famílias também. Era umas sopas que tinha antigamente, eles vinham, depois tiraram das escolas as marmittas. Eram sopas.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Lembra-nos que, não muito diferente de hoje, a prefeitura fornecia material, leite, etc., porém na época destoava das EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), que eram tradicionais, com cartilhas e tudo mais:

*“Até tinha leite para as crianças, tinha essa parte de alimentação. Em 82 atendia as famílias também. Não tinha material, era a prefeitura que fornecia o material também como hoje, né. Diferente das EMEIs. As EMEIs eram todas tradicionais, com cartilhas, toda aquela coisa assim...”* (Ana, 1988, presencial/privada)

De acordo com a entrevistada, paralelamente a essa escola de educação infantil, já estabelecida, funcionava a nova proposta – o CECOP, *“Tanto que era assim, mal visto até. Porque achavam que era depósito de criança.”* (Ana, 1988, presencial/privada). Alguns anos depois mudou pra um nome comum: PEMSO (Pré-Escola Municipal de Sorocaba):

*“Que mudou a nomenclatura pra PEMSO. Que a cidade, né, até foi a briga que ‘PEMSO’ com ‘M’, né, que era uma sigla, não era palavra, né. Foi o Mário Biazzzi que fez essa mudança em 84 [...] E a proposta era essa, que os pais trabalhassem juntos também na escola. Então tinham oficinas de artesanato, era assim, uma coisa gostosa. Pra quem se envolveu com a proposta era muito interessante. Só que era muito mal vista, né, porque era uma coisa muito nova pra época, muito nova. Porque a gente vinha daquele ensino todo tradicional, né, e foi o ano, quer dizer, da turma de 82, que começou a exigir no concurso, a especificação em pré-escola. Então a minha turma em Sorocaba é a primeira que saiu com habilitação em pré-escola no diploma.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Ana é da primeira turma que saiu do curso de magistério com habilitação em pré-escola. Ela relata como era o magistério nesse período. Uma efervescência de oportunidades de trabalho e a busca, na sequência, pela pedagogia, pois ela desejava continuar na área:

*“Porque eu fiz o ‘Estadão’. Então, nós tínhamos todas as aulas do colegial normal mais as específicas do magistério, tínhamos aula de manhã e à tarde. Foi uma época que houve mudança no estado, de grade. [...] E o magistério ficava perdido na grade, não sabia o que fazer. Então fiz matrícula em todas as matérias do colegial mais as do magistério. [...] A minha turma foi a primeira que teve em pré-escola. Tanto que era assim, fazia um cursinho rápido, de 180 horas para as pessoas poderem ter pré-escola, pra concurso, né. E quase ninguém tinha, quer dizer, eu fiz concurso*

*no quarto ano e já ingressei no estado e na prefeitura. Eu passei nos dois concursos e ingressei no ano seguinte. Em 82 eu fiquei efetiva nos dois. Tempinho bom, gostoso trabalhar. Então, nessa época que fui pra faculdade. Em 82 que eu entrei na faculdade. [...] e fazendo faculdade à noite. Mudou muito o meu ritmo de vida, né. Porque no último ano do Magistério eu já lecionava à tarde, nos CECOPs, sendo substituta. Que eu já tinha o diploma de magistério, não tinha a especialização em pré-escola.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

A entrevistada encontrava-se num ritmo de realizações muito importantes na área de educação. Quando iniciou pela primeira vez o curso de pedagogia, em 1982, suas expectativas foram frustradas, o que causou sua desistência. Privilegiei registrar esse relato de desistência do curso de pedagogia, ao final deste panorama e das impressões sobre o curso de magistério, pelo motivo de Ana protagonizar esses eventos numa relação muito intensa:

*“Porque eu queria continuar na área de educação, sempre foi a minha paixão. Isso desde pequena eu queria ser professora. Meu sonho era ser professora e eu queria ser professora. Meu pai queria que eu fosse advogada (ri). Eu falo muito, como ele diz, sério. Aí eu fiquei frustrada com a faculdade, porque quando eu cheguei na faculdade achei que ia continuar estudando, debatendo, mas a faculdade você estuda, você vira autodidata na marra se você quer aprender. Aquilo pra mim, sabe, perdeu o foco. Eu tinha que voltar ler coisas que eu já tinha lido, sabe, perdi o interesse. E eu não sei se porque estava trabalhando, com dois cargos.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Ela relata sua busca por profissionalização, passando por pelos cursos de Educação Física e Direito. Chegou a pedir exoneração de um dos empregos. Até que a morte de seu pai muda a sua história de vida e se vê assumindo a casa, a mãe, a irmã:

*“Tive que assentar num emprego, sabe aquela coisa, assim, de por a cabeça no lugar e parar de brincar. Aí eu resolvi, daí falei ‘Ah, não, eu vou voltar estudar’. Aí resolvi fazer. Eu queria fazer artes, educação artística, mas não tinha em Sorocaba, e como sempre dobrei, eu não tinha horário, que era claro que não tinha como ir pra outro município fazer. Só tinha em Itu. Daí era muito chato, né. Daí falei, ‘Não, vou fazer pedagogia’.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

No curso de pedagogia, que Ana iniciou em 1988, em nenhum momento se falou em educação infantil. A habilitação era em administração escolar e docência em curso de magistério. A sua faculdade ofereceu a habilitação específica em pré-escola apenas durante um ano, naquela época, mas ela não teve a oportunidade de fazer:

*“Olha, quando eu fiz, o meu foi voltado totalmente pra administração. Então não se falou em momento nenhum de educação infantil. Eu lembro que teve um ano só aqui em Sorocaba, não sei se você chegou a conhecer Cristina Lolata? (...) Você lembra dela? (...) Ela fez o curso, teve um ano só a especialização em educação infantil na faculdade. Eu lembro que ela fez ainda e ela falou pra mim, assim, ‘Eu vou aproveitar e fazer porque esse curso é difícil de sair’, e ela fez. Uma turma só que fez esse curso. Foi específico para pré-escola. Depois não teve mais, daí já era administrativo, né. O meu saiu com administração e ensino nas séries do magistério, dar aulas no magistério.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

E Ana segue suas considerações quanto ao curso de pedagogia para sua formação:

*“Mas, assim, tem uma coisa interessante que você aprende a fazer trabalhos científicos, na pedagogia. Então você começa a ver essa coisa assim da ciência do seu trabalho. É bem interessante isso, né, da coisa não ser por querer, do achismo, nem do espontaneísmo. Quando você começa a estudar, daí quando a gente estudou os autores, didática, é... mesmo depois em história da educação, toda evolução da educação, você vê que o registro passa a ser importante e nada é jogado fora. Tudo se acrescenta, é a espiral do Piaget, né. Você vai crescendo, você não descarta nada, mas você pode aprimorar. Então eu sinto assim, pra mim foi interessante, eu que sou apaixonada por matemática, estatística, eu levei uma lambança quando eu aprendi estatística, e a estatística mostra muito bem as coisas, né. (...) Essa coisa das leis que a gente estuda na faculdade, você tem que estudar na marra, e isso elucida muitas coisas.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

E faz uma comparação entre o curso de magistério que fez e o curso de pedagogia, já adiantando considerar que, hoje, falta o curso de magistério para a formação do professor:

*“Eu acho que está faltando preparo para os profissionais. Eu acho que só o curso de pedagogia não supre a ausência do magistério, porque foram matérias totalmente diferentes da pedagogia. Eu não sei hoje o curso como está, a grade, mas deve ser diferente, né. Eu não sei, porque na minha época a base do magistério foi uma e da pedagogia foi outra. Estudos totalmente diferentes. A de magistério já tinha técnicas audiovisuais, teve psicologia tudo voltado pro infantil, já na faculdade a psicologia já era ampla. Né, é... as leis também, quer dizer, essa parte de lei bem, assim, amplo, em termos de educação, das leis de diretr... você conhece, a Lei de Diretrizes e Bases... Mas... Mas o curso de magistério tinha as aulas práticas. Hoje eu não sei como está. Na minha época não tinha isso. A gente tinha explanação dos trabalhos nos seminários. Quando eu fiz, né, você estudava os grandes educadores, os grandes pensadores e fazia os seminários. Mas, já no magistério não, a gente preparava a aula como se fosse pra criança, né. E como aplicar. Eu estudei no “Estadão”, a professora sorteava uma sala, o assunto, e você tinha que dar aula para aquela classe. Ela ia assistir lá. Quer dizer, você estudava com a própria criança, né. É totalmente diferente do que dar numa sala de aula de adultos.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

E segue seu depoimento, mostrando uma grande preocupação com os que se formam hoje:

*“Então eu não sei como está a grade do curso de pedagogia, se realmente é, [se] ele vai suprir essa necessidade que o professor tem no dia a dia na sala de aula. Porque eu sei assim, de casos que teve na escola que estava... o ano passado uma professorinha, coitada, ela chegou , recém formada, assumiu, passou no concurso, né, e assumiu, não tinha trabalhado em nenhum lugar ainda. [...] Acho que ela achou que escola era... ‘escolinha’, né, pega o livro, dou aquele livro (ri), né. E não é, né, é um conjunto de trabalho. Aí no dia seguinte ela teve que enfrentar a sala de aula, no final do período ela foi pedir exoneração, não quis ficar, falou ‘Eu não vou ficar, eu não quero isso pra mim’... Sabe, por isso que eu não sei até que ponto os estágios hoje... na minha época, era supervisionado o estágio, a gente fazia com supervisão mesmo, no magistério. pedagogia já não. Mas a época do magistério é que deu essa base de sala de aula, como é o dia a dia dentro de uma sala de aula, foi o curso de magistério, a pedagogia já não.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Assim como para muitos dos professores pesquisados, também para Ana, a pedagogia foi como um “complemento” do curso de magistério:

*“A pedagogia me complementou numa base que eu já tinha. Então, hoje eu não sei como está essa grade curricular, se realmente ela é interessante não só pra educação infantil, como pra outra educação também, o ensino fundamental, né. Porque ela é ciência que estuda criança. A gente estuda criança, por isso que eu digo, pra mim complementou, que eu estudava as crianças no magistério.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Ressalte-se que, ainda nesta pesquisa, na fase dos questionários, um professor, na questão número dois sobre a importância da educação superior para a educação infantil, ao fazer uma crítica, registra a sua impressão sobre a falta de maturação e de dinamismo de quem sai das universidades, referindo-se então aos cursos de magistério para falar da prática na formação superior:

*“Considero sim, no entanto tenho percebido que quem sai da Universidade vem sem maturação p/ o trabalho, sem dinamismo com exceção das meninas que substituem e fazem o estágio desde o início do curso. Eu fiz primeiro o Magistério (Getúlio Vargas) e muitas amigas o CEFAM, saímos prontas para atuarmos como professoras acho que falta essa prática na formação Superior.” (2002, presencial/pública)*

Já na questão número três, onde é solicitado que se analise o curso de pedagogia, do ponto de vista de quem vai atuar na educação infantil, várias citações apontam o curso de magistério como a referência mais importante para atuar na educação infantil:

*“Minha Pedagogia refere-se ao ensino fundamental, magistério→infantil.”* (2006, semipresencial/?)

*“Só o curso de pedagogia não qualifica o profissional para atuar na educação infantil.*

*Não posso opinar sobre o curso oferecido hoje pois não tenho conhecimento.*

*No meu caso, o magistério (feito no 2º grau) ajudou bem mais.”* (1989, presencial/privada)

*“Acredito que o curso deveria ser no mínimo dois semestre (sic) de fundamento e metodologia da educação infantil. No meu curso foi apenas um semestre, mas naquela época recebíamos bom embasamento no magistério.”* (não citou ano, presencial/privada)

*“O curso de pedagogia em si é básico; o magistério em nível de 2º grau (já extinto) colaborava mais com o profissional que queria atuar na educação infantil. [...]”* (2005, à distância privada)

*“Ele agrega menos informações específicas que o currículo do magistério (quando se havia).”* (2002, presencial/?)

Nessa questão um professor foi categórico ao afirmar que o curso de pedagogia que fez foi fraco no que se refere à preparação para “ensinar”:

*“Para mim fica difícil analisar pois me formei há algum tempo e o meu curso de Pedagogia foi muito fraco. O que me preparou mesmo para ‘ensinar’ foi o curso de Magistério que fiz na escola “Dr. Getúlio Vargas”.”* (1990, ?/privada)

E esse mesmo professor emite, ainda, opinião sobre os cursos de pedagogia de hoje, principalmente os que são à distância. Afirma que, sem o extinto curso de magistério, há um despreparo para a faculdade, no caso, de pedagogia:

*“Faz anos (décadas) que conclui o curso, mas acredito que, atualmente, é um curso falho (na maioria das universidades). Deveria ser totalmente presencial. O fim do magistério, na minha opinião, também contribuiu para prejudicar o curso de Pedagogia. O aluno entra na faculdade despreparado.”* (1990, presencial/privada)

Num outro viés, é interessante notar que outro professor, nesta questão três, faz uma crítica ao curso de magistério quanto à falta de abrangência das concepções históricas da educação:

*“Ajuda na teoria, pois só o magistério não ampliava a informação sobre as concepções dos estudiosos da história da Educação.”* (1992, ? / privada)

Também apareceu uma explicação da comparação entre o curso de pedagogia e o antigo curso de magistério, na questão quatro do questionário que

busca identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia. O professor opta pelo campo de resposta afirmativa, relacionando essencialmente os conhecimentos adquiridos a situações práticas:

*“Na verdade, muito do que vi no curso de pedagogia, já havia estudado no magistério. Gostei muito do apostilamento em ed. Infantil, que trouxe situações práticas em contexto semelhante ao meu ambiente de trabalho.”* (1995, presencial/privada)

Assim, também nessa questão, em que se pergunta sobre conhecimentos da educação infantil que foram adquiridos no curso de pedagogia, outras citações foram positivas em relação ao curso de pedagogia, mesmo com a menção ao curso de magistério, diferente de muitas outras afirmações em que, de uma forma ou de outra, apresentam uma referência ao curso de magistério:

*“Sou professora PEB I desde 1997, mas sempre na educação fundamental, assim com o curso de Pedagogia retomei os conceitos referentes à Educação Infantil, as fases da criança, suas necessidades e prioridades para a formação básica. Claro que tudo foi estudado no Magistério, mas a formação do profissional deve ser contínua.”* (2010, à distância/pública)

*“Como já escrevi no início, eu não tive magistério, meu magistério foi trabalhando com professores e alunos e observando o dia-a-dia dos alunos na sala de aula, então eu tive um aprendizado nesse sentido e quando fiz Pedagogia, aprendi a observar e olhar os alunos num outro ângulo, como aprendem.”* (2005, ?/privada)

*“Cursei o magistério e Normal Superior, o nível superior com certeza agregou conhecimentos. Acredito ser necessário uma atualização da teoria oferecida nos cursos para se adequar as mudanças na prática docente.”* (2003, presencial/privada)

Ainda na questão quatro do questionário, que busca identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia, outro professor, citando o curso de magistério, apesar de responder no campo afirmativo da questão, sua resposta é negativa:

*“Não, em partes, pois como disse anteriormente, pela grande teoria (sic) o curso de magistério e a prática em sala de aula me agregaram mais conhecimentos do que o curso superior em si.”* (2007, presencial/privada)

Subentende-se que, para esse professor, o curso de pedagogia tem muita teoria e não agregou conhecimento para sua atuação como professor de educação

infantil. Assim também, as seguintes citações, retiradas dessa questão quatro, mencionaram o curso de magistério, porém no campo de resposta negativo:

*“Em particular pra mim não, o que me agregou conhecimento e prática foi no magistério aprendi muito, tudo que eu sei aprendi no magistério a faculdade me agregou conhecimentos teóricos e conhecimentos de gestão.”* (sic) (2010, semipresencial/privada)

*“Minha melhor formação acadêmica ainda é o CEFAM e, em segundo lugar, o curso de Formação para professores Alfabetizadores (Letra e Vida). No entanto, dado que estes cursos não existem mais, o curso de Pedagogia é o que capacita atualmente os profissionais da Ed. Infantil”* (2010, semipresencial/privada)

*“Do magistério vem toda minha teoria e prática na educação infantil, a pedagogia me ajudou a refletir, o que agregou conhecimento foram os cursos específicos como: Desenvolvimento infantil  
Letra e vida  
Avisa-lá  
entre outros”* (2010, à distância/privada)

*“Conforme já tinha mencionado, meu antigo “Magistério” foi mais completo e teve mais abrangência sobre o atuar na Educação Infantil”* (2004, presencial/privada – Normal Superior)

*“Não, o curso de Pedagogia que fiz acrescentou pouco conhecimento para eu trabalhar tanto no infantil como no fundamental, eu aprendi muito mais no magistério “C.E.F.A.M.” (Centro Específico de formação e aperfeiçoamento do Magistério), que, infelizmente acabou. Este é o primeiro ano que atuo efetivamente na Ed. Inf., no mês de janeiro fiz um curso sobre Ed. Infantil/Creche, leio e pesquiso a respeito, é isto que está me ajudando.”* (2002, presencial/pública)

Observe-se que, na terceira citação acima, que trata sobre “refletir”, o professor difere da aparente importância que dá a teoria e prática que recebeu no curso de magistério e os conhecimentos que foram agregados em outros cursos específicos que fez. Aqui, “refletir” aparenta ser algo superficial, num curso de pedagogia, talvez também superficial.

Já quinta citação, além de ser semelhante às outras dessa seleção negativa em relação ao curso de pedagogia, tomando por referência o curso de magistério, ela traz outros elementos como a precariedade do curso de pedagogia para acrescentar conhecimento para

*“trabalhar tanto no infantil quanto fundamental”* (2002, presencial/pública)

e, quando este profissional trabalha na educação infantil, acrescentam-se dificuldades que demandam da atitude pesquisadora do professor em buscar os conhecimentos de que precisa para trabalhar na educação infantil.

Fica perfeitamente claro o fato de essa geração de professores que atua na educação infantil em Sorocaba, mesmo com formação superior de quase 100% da amostra, ter sido historicamente marcada pela formação nos cursos de magistério em nível médio. A opção pelo curso de pedagogia, assim como as expectativas e críticas que fizeram ao curso, teve uma importante relação com o curso de magistério.

Pude verificar algumas outras tendências: a opção pelo curso de pedagogia como “complemento” ao curso de magistério; a relevância do curso de magistério como importante para preparar o professor da educação infantil; referências ao curso de magistério para tratar da busca pelo curso de pedagogia como uma “exigência” burocrática, protocolar para continuar a ser professor. Entre os muitos depoimentos que se referem à expectativa profissional, também foi mencionada a busca por atualização e expectativas quanto ao curso propriamente, ou seja, a busca de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos.

Alguns professores admitiram dificuldade em transpor os conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia para a realidade em que atua. Percebe-se, em boa parte dos professores pesquisados, uma expectativa quanto a um caráter tradicional de transmissão de conhecimento do curso de pedagogia, expectativa de receber receita pronta de como trabalhar e uma desvalorização do acesso ao conhecimento teórico, no sentido de que esse não contribuiria para a atuação do professor na educação infantil. Essa é uma percepção quanto a reflexão teórica que seria por si superficial, acríica e desvinculada da prática.

Isso vem ao encontro da problemática que Saviani (2007, p. 113) trata sobre a teoria e prática, ao se configurar o acréscimo de mais dois extremos formando um quadrilátero em que a teoria sem prática se torna um verbalismo, e a prática sem teoria um ativismo. A repercussão dessa problemática na educação infantil reforça o ativismo que dispensaram, historicamente, seus profissionais de formação inicial podendo inclusive resultar num conservadorismo peculiar ao prático, que busca se

preservar do verbalismo das políticas públicas, dirigidas à criança pequena e da academia. Reforça, também, a divisão de papéis dentro da educação infantil concebendo uma instância que pensa e outra que executa, fragilizando a luta por reconhecimento do professor da primeira infância.

Não defendo o caráter transmissivo tradicional, muito menos a receita pronta, porém percebo como graves os problemas apontados de impessoalidade nos estágios obrigatórios, que levam ao isolamento dos estagiários e a separação entre teoria e prática, assim como reforçam o afastamento e falta de diálogo entre a academia e instituições que recebem os estagiários. Alguns depoimentos valorizaram os momentos de “troca” entre os formados e estagiários, ao trabalhar juntos mesmo; assim como dentro do ambiente acadêmico as “trocas” sobre os problemas da realidade, os pais, a comunidade. A próxima categoria de análise trata da valorização do espaço de discussão sobre a prática dentro do curso de pedagogia, onde o termo “trocas” surgiu em vários depoimentos.

#### 6.4.2 Espaço de reflexão sobre a prática da educação infantil no curso de pedagogia

No “Roteiro de entrevista” houve questionamentos específicos quanto ao espaço de discussão sobre a prática da educação Infantil nos cursos de pedagogia, assim formuladas:

Na faculdade seus professores/formadores tinham conhecimento e se interessaram pelas experiências na Educação Infantil? Essas experiências eram objeto de discussão em sala de aula? Você se sentia à vontade para falar?

O curso de Pedagogia levou você a repensar e se reposicionar diante dos desafios e conflitos da sua prática na Educação Infantil? Cite exemplos.

No “Questionário” não houve uma questão específica, porém, em algumas respostas, surgiu, espontaneamente, a valorização da oportunidade de “trocas” dentro do curso de pedagogia. Em duas dessas citações, as críticas apontaram a falta desse espaço de discussão sobre a prática, especialmente sobre educação infantil, nos cursos de pedagogia.

Ao tratar sobre o espaço de discussão a respeito da prática, no curso de pedagogia e o que leva a refletir e a ressignificar essa prática, a troca de experiências aparece muito forte como “trocas” entre pares, muitas vezes de maneira informal entre os estudantes. Esse termo “trocas” foi recorrente e me levou a interpretá-lo como diálogo, sem relação de poder entre os participantes, num encontro verdadeiro entre as pessoas envolvidas no processo educativo, como seria o caso de professores do curso de pedagogia e os estudantes, mesmo com conhecimentos ou culturas diferentes, ou mais ou menos elaborados, mas que os envolvidos saem diferentes desse encontro. Assim,

“[...] O mestre ajuda os discípulos a se encontrarem e, nas horas de depressão, os discípulos ajudam o mestre a reencontrar-se. O mestre inflama as almas dos discípulos; e eles o rodeiam e iluminam. O discípulo pergunta e, pela forma de sua pergunta, evoca, sem o saber, uma resposta no espírito do mestre, a qual não teria nascido sem essa pergunta”. (Histórias do rabi, p..25 apud ZUBER, 1977, p. XXXIX)

Na questão número dois, sobre da importância da educação superior para a educação infantil, o professor pesquisado trata o espaço da educação superior como lugar de “conhecimentos compartilhados”.

*“Sem dúvida, os conhecimentos compartilhados na Educação Superior são fundamentais e os estudos realizados favorecem os resultados na prática.”* (2005, presencial/privada)

Já um outro professor, também nessa questão, liga esse espaço de suporte teórico com a troca de experiências para o enriquecimento do conteúdo trabalhado na educação superior:

*“Sim; pois apresenta um bom suporte teórico e a troca de experiência enriquecendo ainda mais o conteúdo trabalhado.”* (ano ?, presencial/privada)

Criticando a falta desse espaço no curso de pedagogia, encontrei uma resposta à questão número três, a qual solicita que se analise o curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil, em que o professor lamenta a falta de troca de experiências entre os pares:

*“Para quem está iniciando e nunca esteve em contato com a Educação é um bom curso, mas que deixa a desejar na parte prática, embora haja o estágio supervisionado. Muitas vezes o que se aprende em sala de aula, na*

*prática difere um pouco. Muitos não se sentem preparados para “enfrentar” uma sala de aula somente com o aporte teórico da faculdade. Algumas vezes, falta a troca de experiência entre os pares sobre a sala de aula.” (2007, presencial/privada)*

Quando se fala em troca de experiência entre os pares, supõe-se que esses já possuem alguma experiência na educação, seja na vida pessoal, seja como professor, ou ainda por meio do estágio obrigatório, configurando o contato com a experiência. Observo a necessidade de que também o professor do curso de pedagogia interaja nesses espaços de troca de experiências, como parceiro privilegiado, mas num diálogo possível e estabelecido.

Nessa mesma linha de pensamento, uma resposta no campo negativo à questão número quatro, que solicita ao professor que aponte situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia, o professor pesquisado defende a discussão sobre a prática, dentro da universidade:

*“Não, porque na época em que eu fiz o curso de Pedagogia, este era muito teórico, os estágios também só serviram p/ observação, não tive muitas aulas onde pudesse discutir práticas de como lecionar, o teórico é necessário com certeza mas a vivência é bem mais eficaz, aprendi mesmo na prática do dia-a-dia. Acredito que a prática, a discussão em grupo agrega mais o conhecimento de todos.” (1997, presencial/privada)*

Valorizando o espaço de trocas no ambiente acadêmico, aparecem quatro outras respostas a essa mesma questão número quatro, porém no campo positivo. A primeira resposta positiva valoriza, como outras já apontaram nesta pesquisa, o apostilamento em educação infantil que muitos fizeram quando já trabalhavam como professores, para garantir o campo de atuação na educação infantil:

*“A especialização em Educação infantil agregou muito conhecimento, pois trocamos idéias (sic) e experiências. Situações concretas foram os trabalhos em escolas que fomos apresentar sobre ‘cantos’ do brincar do mundo de faz de conta.” (1990, presencial/privada)*

Já a segunda resposta positiva trata da relação professor/aluno:

*“Primeiramente, toda a troca de experiências em conjunto com a teoria agregou de forma significativa no campo de atuação; permitindo um olhar mais atento ao ser humano em sua especificidade e também no coletivo. Disciplina de Psicologia ajudou / mostrou caminhos para entender a criança,*

*suas ansiedades, comportamentos, desenvolvimento como um todo, primordial para o profissional que atua na Educação Infantil e um diferencial existente e importante é a afetividade que proporciona uma relação professor/aluno pautada no respeito, carinho e reciprocidade.” (2002, presencial/privada)*

Ao responder à questão número três, onde é solicitada a análise do curso de pedagogia, tendo em vista quem vai atuar na educação infantil, esse mesmo professor acima faz algumas sugestões e critica os cursos de pedagogia à distância, utilizando como argumento a troca de experiência nas aulas presenciais.

*“Acredito que o curso necessite ser mais prático, pois a parte teórica é bem consistente.  
Que as disciplinas sejam revistas e reformuladas, pois algumas não se fazem necessárias, tomando o lugar de outras que poderiam enriquecer o currículo, levando em consideração todo o avanço tecnológico existente. Não deveria existir o curso de Pedagogia à distância, visto a importância da troca de experiências oriundas das aulas presenciais.” (2002, presencial/privada)*

A terceira resposta positiva relacionada a “troca” que aparece no campo positivo à questão número quatro – que solicita que o professor pesquisado indique situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia – faz referência aos livros, autores, teorias, debates e trocas de experiências durante as aulas, num curso de Pedagogia à distância:

*“Já recorri aos livros da faculdade, autores que conheci no curso e suas teorias. Nossos debates, trocas de experiências durante as aulas e as pesquisas já me ajudaram em certa situação.” (2005, à distância/privada).*

Nota-se que é um contraponto à crítica anterior visto que as trocas de experiências, num curso a distância, correm o risco de serem impessoais, mas também podem ser significativas e irem ao encontro da demanda individual do estudante.

Poderia citar somente o trecho acima, mas para um melhor entendimento analiso o restante do questionário, visualizando como essa professora<sup>18</sup> pesquisada valoriza as conversas, mas sempre relacionando a teoria com o que aprendeu observando. Na sequência da resposta acima, ela coloca, em outro parágrafo:

---

<sup>18</sup> Na análise deste questionário individual utilizo o gênero feminino para concordar com o conteúdo das citações selecionadas.

*“Minha filha cursa pedagogia (último semestre), trabalha em uma U.E de ensino fundamental e infantil, então conversamos muito sobre a educação infantil, as teorias que aprendemos na faculdade e as dificuldades diárias. Como já disse na questão 3, o curso é a base, adquirimos conhecimentos como autodidatas.” (2005, à distância/privada)*

Entendo que essa professora usa o termo autodidata para se referir à postura que fez parte da sua vivência dentro do contexto escolar em outra função (faxineira) aprendendo, observando. E hoje, por meio das conversas com a filha, estudante de pedagogia, mantém-se ligada, de alguma forma, ao mundo acadêmico. Ensinando e aprendendo com a filha, mas numa relação viva, ativa, verdadeira, num fluxo reflexivo salutar.

Essa mesma professora, na questão número um, relata seu percurso que versa sobre os motivos que a levaram a cursar pedagogia. Em seu perfil observo que tem 51 anos e credita à providência divina a oportunidade que teve de cursar pedagogia:

*“Era faxineira em uma escola; a diretora e algumas professoras me incentivaram a cursar pedagogia, dizendo-me que eu tinha perfil para ser educadora, porém não tinha condições financeiras para poder pagar o curso, então, Deus me abençoou e eu me formei. Gosto de aprender e ensinar, gosto de orientar as pessoas, creio na capacidade do ser humano e as crianças nos surpreende (sic) e nos ensina a todo momento.” (2005, à distância/privada)*

Já na questão número dois, que trata da importância da educação superior para a educação infantil, essa professora respondeu com um simples

*“Sim.” (2005, à distância/privada).*

Ela também defende o aprender observando. Não foi informado se cursou o magistério, que citou na questão três, quando lhe é solicitado que analise o curso de pedagogia tendo em vista quem vai atuar na educação infantil. Culmina sua resposta frisando o constante desafio da educação, em que cada turma é única, cada aluno é único. Apesar da sua experiência, está preparada para o novo. Valoriza a experiência que a forma, mas não de forma conservadora, reacionária:

*“O curso de pedagogia em si é básico; o magistério em nível de 2º grau (já extinto) colaborava mais com o profissional que queria atuar na educação infantil. Como trabalhava em uma U.E. de educação infantil, após em uma U.E de ensino fundamental e infantil, mesmo em outras funções, tive privilégio de*

*estar no contexto escolar, aprender observando. Porém, cada turma é única, como cada aluno é único.” (2005, à distância/privada)*

A terceira resposta positiva, de outro professor pesquisado, que também faz referência às “trocas”, ocupou o espaço do campo positivo, porém com uma negativa a essa questão número quatro que solicita ao professor pesquisado situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil, relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia:

*“Especificamente não, agregou através da socialização com os colegas (trocas de experiências durante apresentações de sala). Não houve acréscimo (sic) de informação e sim reflexão do que já se vive o que acredito ter sido válido.” (2002, presencial/?)*

Portanto, houve uma valorização sobre esse espaço (no curso de pedagogia) de reflexão sobre o que “já se vive”. Essa consideração vem ao encontro do conceito de simetria invertida, em que o estudante tem uma vivência, seja pessoal ou profissional, com a experiência educativa, que não pode ser idealizada ou desconsiderada, mas tematizada no curso.

Na questão três esse professor acima analisa o curso de pedagogia do ponto de vista de quem vai atuar na educação infantil, tomando por base o currículo do curso de magistério:

*“Ele agrega menos informações específicas que o currículo do magistério (quando se havia). (sic)” (2002, presencial/?)*

Nas entrevistas, Ana, que cursou pedagogia entre 1988 e 1990, quanto ao espaço para discussão da prática, dentro do curso de pedagogia, afirma que

*“Não. É. Não, não existia isso, não existia isso, não. Não existia isso. Era bem tradicional o meu curso. E como eu falei pra você, autodidata, né. Então os professores vinham traziam os temas, era dividido os seminários, estudava e fazia. [...] Eu sempre fui criativa, certo [...] Então, os meus seminários eram diferentes.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Para explicar essa falta de espaço, Ana segue contando como eram os seminários no curso de pedagogia, relacionando-os com a experiência prática que ela própria já tinha, diferente dos que eram de outras áreas e procuram o curso de pedagogia, numa certa referência ao que acredita que pode acontecer hoje nos cursos de pedagogia:

*“Que pra mim era... tinha o pessoal que ia lá com papel, tinham pessoas que não tinham essa prática da escola, né. Tinha pessoas que trabalhavam em outro campo e faziam pedagogia, então ficava lendo lá assim. Eu não, eu já fazia um organograma, já fazia uma dinâmica, punha todo mundo... Daí já começou a mudar os trabalhos da sala, entende? Comecei a trazer outras técnicas pro pessoal. Daí ficou conhecida, né, como a nossa sala da bagunça, né. (rimos)”* (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada)

Essa falta de espaço, para Ana, não prejudicava os que já tinham magistério e experiência na área, mas até lhe causava “dó, às vezes” notar os que não tinham experiência, pela falta de desenvoltura nos seminários ou porque esses de outras áreas também procuravam o curso de pedagogia pensando na área de recursos humanos, sendo que o centro dos estudos do curso de pedagogia era a criança, para o qual já se tinha tido uma boa base lá no curso de magistério. A prática dos que já tinham prática não vinha para discussão. O estágio obrigatório não foi comentado por Ana, apenas diz que era muito mais livre que no curso de magistério. Entendo que, num ambiente em que talvez a falta de prática de alguns não podia ser colocada em evidência, porque causaria constrangimento, assim o estágio também tivesse uma importância menor:

*“Mas... Porque não tinha este espaço, eu sentia isso daqueles profissionais que trabalhavam em outras áreas, que eram escriturários e estavam fazendo pedagogia. Eu até tinha dó às vezes, né. [...] Que existe uma área interessante da pedagogia que é a área de recursos humanos também, né. Você faz pedagogia e vai trabalhar em recursos humanos. Mas, ela é voltada pra criança, o trabalho com criança, como o próprio nome já diz. Eu, na minha época, não teve esse espaço, nenhum, em nenhum momento. A gente não levava sobre a escola, de nada. Era uma coisa, assim, tradicional.... Os mestres entravam, trabalhavam o assunto dos livros, pesquise e estude.... Internet não era muito na moda nessa época, né. A grande coisa que tinha era ‘Veja’, né. A ‘Veja’ era a sensação, né.’ [...] Então você lia os artigos da ‘Veja’, a gente ilustrava as coisas. Mas... a prática...”* (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada)

Nesse contexto histórico, a prática em educação infantil, menos ainda que teve espaço dentro desse espaço acadêmico como uma área que despontava, não como uma preocupação, mas ainda sem a possibilidade de ser alvo privilegiado de discussão dentro da educação. Até porque o curso de magistério dava conta da prática e, incoerentemente, não importava trazer para discussão, mesmo com futuros professores de curso de magistério. Pesou muito no curso de pedagogia que Ana fez, assim como de praticamente toda sua geração, a formação em administração escolar. O resto era deduzível, um decorrente do outro. Subentende-

se que, ao se aprender sobre administração escolar e a docência no curso de magistério, legalmente, já estaria apto a dar aula nas primeiras séries do primeiro grau, ou hoje do ensino fundamental, o que foi legalmente comprovado pela praticidade do Parecer CFE n. 252/69, já tratada nesta pesquisa, que proporcionou o direito aos egressos do curso de pedagogia lecionarem nas séries iniciais sem criar mais uma habilitação, somente com alguns requisitos de estudo “o que pode mais deve valer para o menos”:

*“Ah, parece que a gente vai abrir uma escola já’. Era a sensação que você tinha, de criar um ambiente educacional, de criar uma escola [...] Então a gente via essa parte, assim, legal de aprendizagem, mas a prática em si, nenhuma. Só por conhecimento mesmo...”* (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada)

Quanto ao espaço de discussão, dentro do curso de pedagogia, que favorecesse uma reflexão sobre a prática que já vinham tendo, as disciplinas de psicologia e de didática perpassam as respostas positivas de alguma forma. Zelinda, que concluiu pedagogia em 1993, afirma que

*“O meu curso de pedagogia foi uma parte bem teórica mesmo. Eu tive até aula de estatística [...] Então, assim foi difícil, e parece que a gente não via ‘Onde que eu vou aplicar isso’. Foi uma parte teórica, cansativa. Eu achei que pra minha função na época achei que não trouxe muita ajuda, não. É mais assim pra você ficar ciente do que tava de novo, alguma teoria. [...] Tinha na aula de psicologia, tinha alguma coisa nesse sentido, que as vezes ela abria. Mas acho que por causa de conteúdo mesmo, eles não abriam mesmo. Então, assim, discutia um pouquinho, daí ela já ia pro conteúdo dela.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

A entrevistada Nair, que concluiu o curso de pedagogia em 2000, afirma que não havia espaço de discussão dentro do curso de pedagogia que favorecesse a reflexão sobre a prática. Se havia, era de modo informal entre as alunas:

*“Não. Não tinha esse espaço de troca, essa discussão com o professor. Era raro, um ou outro só, assim. De didática mesmo, ela deixava mais, a disciplina didática. Os outros era muito... não dava muito espaço, não. [...] Se tinha discussão era entre nós, assim, o grupinho só. [...] [Entre] as alunas.”* (Nair, 1997, presencial/privada)

Assim, também Maia, que concluiu o curso de pedagogia em 2004, cita como espaço de discussão e reflexão uma disciplina que não se lembra do nome que era voltada para a prática, mas ponderou que o seu curso de magistério e sua experiência é que deram suporte. Relata, em outro momento, que, na UNISO, foi o

último curso de pedagogia de quatro anos, daquela época, que já dava a habilitação para o Infantil.

*“Eu tive, [...] era uma única matéria, né, que nós aí fazíamos trabalho nas CEIs de Sorocaba, com uma única professora. Esse era o espaço, então tinha que aproveitar nesse espaço, que nós íamos nas escolas fazíamos apresentações, levávamos nosso trabalho, desenvolvíamos com algumas crianças ali dentro das escolas. Não lembro o nome da matéria, mas era a única matéria que oferecia isso, né. [...] A experiência que eu já tinha, e acrescentar. Né. Indo até essas escolas. Aí acho que a professora já combinava com a direção. Escolhia geralmente escola de periferia, não eram as escolas centrais, eram mais as de periferia. E ali a gente fazia a prática. Né. Foi esse momento.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Essa entrevistada também se refere às aulas de psicologia *“Assim, eu senti que em psicologia que sim. Em psicologia [...] era um debate constante também e mais essa outra aula. Né, que era na prática. [...] Agora o restante ficava um pouco mais distante.”* (Maia, 2000, presencial/privada) Porém, esse espaço não contribuiu para repensar, de alguma forma, o seu trabalho, a sua postura *“Não... não consigo lembrar. Como assim era um curso que eu queria muito, e estava na área, então, assim pra... eu fui levando, só foi acrescentando mesmo. Mas algo assim mais relevante, não.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Uma outra entrevistada, Roberta, cursou pedagogia no início da década de 90, mas refere-se ao apostilamento de pedagogia em educação infantil, que cursou em 2010, para comentar o que significou, em termos de repensar a sua prática:

*“Eu acho que só agregou, agregou. [...] Porque na verdade a gente tem que estudar direto, tem que estar sempre se formando, capacitando, né? E... foi muito bom esse apostilamento. [...] Tinha, tinha também uma parte teórica. [...] Tinha uma parte teórica, mas não era... não tinha prova, a prova foi o trabalho exposto. (...) Era o prático. [...] E foi na escola. Foi tudo na prática mesmo. [...] E foi aí que deu mais vontade de estar no infantil mesmo.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Giane, que concluiu o curso de pedagogia em 2010, afirma que sim, havia espaço de discussão sobre a prática e para tirar dúvidas, pois muitas alunas faziam estágio remunerado. Com a maioria dos professores, mas nem todos, porém esse espaço contribuía sim com a reflexão sobre a prática, fez repensar se queria mesmo seguir na carreira docente. Algumas colegas chegaram a desistir do curso, ela mesma pensou muito, e reflete até hoje:

*“Todas as aulas se discutia muito a prática mesmo. [...] Tinha algumas disciplinas... estatística, que era mais específico, matemática. Nem todos os professores tinham esta liberdade de discussão em sala. Mas a maioria tinha, dava espaço pra gente. [...] E todas, praticamente eram também do mesmo nível que eu: mesmo semestre, não tinha tido experiência nenhuma anterior. Então a gente estava muito aprendendo uma com a outra e tirava essas dúvidas na faculdade mesmo. [...] Até cheguei a pensar ‘Nossa, será que eu tenho mesmo esta capacidade de passar isso, e tudo mais. Mas algumas pessoas reclamavam muito. Daí né, de achar que na prática não tinha nada a ver com o teórico. ‘Não tinha como!’. Alguns desistiram do curso por conta de ver que não tem muito a ver com a área, com a profissão [...] Eu pensei, pensei muito. É uma área, assim, de muita responsabilidade, você está lidando com vidas. Tudo que você fala, tudo que você faz serve de exemplo. Eles vão, né, se inspirar em você. Então tem que ter uma postura totalmente educacional, né. Tem que ser muito certo no que está fazendo. Até hoje eu me analiso, tento me policiar e aprender principalmente com as pessoas que estão a mais tempo.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Já Âmara, ao tratar desse espaço, do objeto de discussão sobre a prática dentro do curso de pedagogia, que fez entre 1999 e 2004, destaca sua postura questionadora, de saber a quem buscava, especialmente aqueles professores, conforme citou, que tinham uma vivência anterior no magistério:

*“E como... é... pra mim, eu juntei prática com a teoria, então eu buscava sempre. Eu levantava as questões que aconteciam, que geravam conflito lá na sala de aula e trazia pra minha sala de aula e questionava os professores, pra que eles me dessem uma orientação. Então eu sempre fiz isso. [...] Com relação à didática de sala de aula, filosofia da educação... a gente tinha essa possibilidade de estar... porque é mais estudo do ser, né. Agora, por exemplo, quando estava já o plano do TCC, o professor já tinha uma postura, então a gente nem levava. Quando a gente estava estudando estatística, também não. Então quer dizer, a gente sabia com quem, eu sabia quem.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Essa entrevistada coloca em destaque o que representaram, para sua formação, os professores do curso de pedagogia que tinham uma vivência recente no curso de magistério:

*“Elas já tinham uma vivência de magistério muito boa. Então, quer dizer, eu peguei, né, essa fase. Eu sempre questionava. Esse, acho que esse é o papel também, eu tenho uma dúvida, eu vou questionar. Com quem eu vou questionar? Eu vou questionar com meus mestres lá. Então eu ia até eles. Eu chegava ‘Viu, eu preciso disso’, né. Eu questionava esta parte.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Esse trânsito, de certa maneira informal, de informações e de reflexão sobre a prática docente, para dentro do espaço acadêmico e, sua volta ressignificada ao ambiente escolar, ou ainda, transformado em novos conhecimentos, pode ser um

caminho de avanço da interação do ambiente acadêmico com as situações do cotidiano escolar a ser valorizado:

*“Tinha, essa... essa inquietude, né. Que isso sempre teve. Eu não aceitava o... a situação só porque... ‘Eu posso ir buscar. Não, espera aí, aqui está dizendo assim, eu estou agindo dessa forma’. Quando eu comecei a estudar leis aconteceu um fato dentro de sala de..., né, na escola que eu estava. Quando eu trouxe pra... assim, ‘Então, espera aí, baseado nisso, que que a gente podia... quais são as formas que a gente podia trabalhar, dessa forma... nananana... possível abordar...’ Então quer dizer, eu juntei os dois, né. Por isso que a faculdade pra mim foi muito importante.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

É neste ponto que Âmara segue comentando sobre a visão do curso de pedagogia, sob a perspectiva do curso de magistério que, naquela época, se extinguiu, conforme já comentado. Quanto ao espaço de discussão e de trocas, ela coloca em questão os cursos semipresenciais que, na sua opinião, podem ser pobres nesse aspecto, tomado por base a sua experiência como aluna no curso de pedagogia presencial:

*“E que professores estão sendo formados nesses cursos? Que a pessoa as vezes vai uma vez por semana. Né?. É... Por isso que eu falo, pra mim foi muito importante a troca, o dia a dia, o compartilhar experiência com aquela que era mais velha. Muito rico. Né. Eu peguei o currículo de um curso que é semipresencial. Muito bom! Só que o contato com o outro, a troca de experiência. [...] Então isso foi me formando. Então, isso é importante.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

E defende o curso presencial como facilitador para trocas, para espaço de discussão com os professores:

*“Na presencial [...] Que comigo foi assim, acontecia uma dúvida na escola que eu trabalhava à tarde, à noite chegava eu já contava pra professora [...] O meu batia, então eu chegava com um conflito e esse professor me dava troca, né. Então é importante. E tem que ser, eu acho que pra formar um profissional tem que ser presencial. Porque que não tem faculdade a distância de medicina? [...] Né? Como que tem? Cursos online de pedagogia, acho que não é por aí.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

A entrevistada Tatiane, que cursou pedagogia semipresencial entre 2010 e 2011, procurou o curso de pedagogia depois da licenciatura em letras, já como professora efetiva na educação infantil, cita o “fórum de discussão” no processo do curso semipresencial. A pesquisadora, para verificar se esses “fóruns de discussão” funcionavam como espaço de discussão dentro do curso de pedagogia que favorecesse mesmo a reflexão sobre a prática, usa o termo “troca” que já ouvira em

outras entrevistas “E... e nesses fóruns, e daí tinha oportunidade de troca entre os alunos? Como que...?” (pesquisadora). E ela responde, imediatamente, explicando, refazendo o termo “troca”, proposto pela pesquisadora, pelo termo “discussão”:

*“Sim, a gente fazia parte de ferramentas de alfab... de avaliação. Então nós tínhamos que ter uma participação mínima de, não sei se eram duas ou três participações em que o tutor lançava, né, o questionamento e os alunos matriculados iam pesquisando, se baseando no que foi estudado no módulo, tal, pra ir fazendo essa troca de... essa discussão do tema, né.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

A pesquisadora, não satisfeita, procura esmiuçar mais esse espaço de discussão. “E apareciam questões da prática, assim, do dia a dia? Ou eram só do tema mesmo que era do fórum?” (pesquisadora) Tatiane esclarece que era um dos requisitos o aparecimento das questões do dia a dia, mas poucas “trocas” referentes à educação infantil, a maioria era do fundamental. Tatiane menciona o fórum de discussão virtual:

*“Sim, todo mundo colocava, né, o que vivenciava, tentava fazer isso, por que era também um dos requisitos, né, tentar fazer com que isso fosse enxergado no nosso dia a dia. Mas educação infantil mesmo eram poucos que trocavam comigo, a maioria era de fundamental.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

Aqui o termo “troca” aparece como algo que só poderia ter acontecido entre alunos com experiências semelhantes nesse espaço, virtual, que tinha. “E precisava ter pra que você tivesse a... as menções no final do módulo.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

A pesquisadora tenta saber se esse espaço de discussão, esse fórum de discussão (até pela ignorância explicitada pela pesquisadora: “Não sei como seria isso num ambiente virtual”), trouxe alguma coisa diferente para Tatiane, que a tenha feito repensar a sua prática. Ela fala de suas interferências, tendo em vista o perfil e diferenças entre os professores de educação infantil e os do ensino fundamental, mas não falou sobre repensar sua prática. Usa o termo “comentar” tema do professor, possivelmente implícito que é o professor formador do curso, e também as respostas dos alunos do curso, nos “fóruns de discussão”:

*“É... é que a... tentar puxar na memória agora, né, como é que eram o... alguns temas aí. Mas... sim, eu me lembro que eu até comentava não só o tema do professor mas também as próprias respostas dos alunos. E as*

*vezes eu até um pouco que questionava alguns posicionamentos, né. Porque a gente que é da educação infantil tem uma visão global do aluno. Então a gente como que enxerga certos processos como sendo um processo mesmo, né, tendo etapas e respeitando a... né, o desenvolvimento e as experiências que o aluno vai tendo. Aí eu colocava bastante as experiências aqui também, né, dessa comunidade, tal.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

Na sequência, Rita, que cursou pedagogia entre 2003 e 2005, afirma que era uma das cinco que não tinha experiência, que não trabalhava na educação e que no curso de pedagogia tinha muitos seminários e as colegas que tinham experiência, já eram professoras, levavam para discussão dentro das aulas. *“Levavam. Muito, muito, muito. Bastante, é bem legal.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

Já Nicole, que cursou pedagogia entre 2008 e 2010, após a licenciatura em letras, quando questionada se houve espaço de troca, de discussão, de reflexão sobre prática de educação infantil dentro da faculdade, afirma que

*“Tinha, tinha sim. Dentro das matérias, elas traziam as realidades das escolas delas também. A maioria atuava no... no particular. Então aprendi... no meu TCC foi baseado na educação infantil. E eu dei minha parte, vamos dizer literária, né, pra base do meu TCC, minhas colegas que eram duas amigas que faziam... é na educação infantil. Trabalhavam na educação infantil e trouxeram as experiências delas pro nosso trabalho. Então é uma coisa assim... [...] Mas é sempre assim, eu acho que a prática é totalmente diferente do... do... do teórico, muito diferente.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Referindo-se à prática profissional, ela registra que foi muito significativa a troca entre os pares: *“Entre os pares. Sim, sim, é muito significativo, foi significativo. Aprendi bastante com as colegas.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Pelo exposto até aqui, vê-se que os espaços de discussão sobre a prática da educação infantil, nos cursos de pedagogia, tem seu valor situado no espaço de reflexão sobre o que já se vive, onde a troca de ideias e de experiências e conhecimentos compartilhados vai além da ampliação de repertório. Essa valorização foi expressa tanto em comentários sobre as possibilidades formais, ou não, desses espaços de discussão dentro das disciplinas, quanto pela percepção da falta desse espaço nos cursos de pedagogia.

### 6.4.3 A relevância da educação superior para a educação infantil

A relevância da educação superior para a educação infantil é a questão central desta pesquisa. Tanto no “Questionário” quanto no “Roteiro da entrevista”, foi uma pergunta específica. Para a análise, primeiro serão tratadas as respostas ao “Questionário”.

Nas respostas à questão número dois do “Questionário”: “Você considera que a Educação Superior é importante para a Educação Infantil?” tivemos apenas uma negativa, com certa ponderação

*“Não, mas deveria ser.” (2007, presencial/privada).*

Essa professora<sup>19</sup>, matriculada no curso de pedagogia em 2007, já após as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que incluiu a educação infantil no seu currículo, revela sua consideração de que não, a educação superior não é importante para a educação infantil. Entendo que esse “não” é dito de dentro do cotidiano da educação infantil, com todos os desafios que essa representante dos professores da primeira infância enfrenta diariamente. De onde seria dito “mas deveria ser”?

Ao refletir sobre a afirmação de que a educação superior não é importante para a educação infantil, portanto não faz diferença, não é relevante, posso inferir certa resistência do cotidiano da educação infantil em ser objeto de discussão acadêmica. Essa impermeabilidade pode ser traduzida num conservadorismo. Por outro lado essa não importância da educação superior para a educação infantil, que “deveria ser”, poderia se traduzir em um pedido de olhar acadêmico com mais atenção.

O perfil é de uma professora de 40 anos de idade, separada, docente há 5 anos na rede particular na educação infantil, agora na rede pública, atuando no creche III, que teve entre os motivos que a levaram cursar pedagogia, em 2007, o exemplo de dedicação da sua mãe

---

<sup>19</sup> Na análise deste questionário individual utilizo o gênero feminino para concordar com o conteúdo das citações selecionadas.

*“[...] Via o envolvimento, dedicação e a consequência de todo trabalho. Felicidade em ver o desenvolvimento das crianças. Então decidi seguir o mesmo caminho.” (2007, presencial/privada).*

Suas críticas ao curso de pedagogia, tendo em vista quem vai atuar na educação infantil, demonstram a precariedade de investimento nesta área, cuja única solução que ela tem em vista é o conhecido e extinto magistério, curso que não foi informado se ela cursou.

*“No meu curso de Pedagogia tive apenas uma disciplina visando a Educação infantil. Eram disciplinas de apenas um semestre e poucas aulas. Acredito que o Magistério deveria ser requisito básico para a Pedagogia.” (2007, presencial/privada).*

Culmina com outra crítica, que diz respeito a não conseguir identificar situações concretas de atuação no trabalho de educação infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de pedagogia

*“Infelizmente não. Muitos trabalhos em grupos (sic) de pensadores e pouco foco na área.” (2007, presencial/privada)*

Sabe-se que o curso de pedagogia forma o pedagogo para lecionar e atuar em diversas áreas da educação. Muitas vezes, os professores formadores podem ignorar, ou desconsiderar, os conhecimentos prévios desses estudantes – vividos, ou em experiência na área de educação. Pela amostra desta pesquisa muitos já eram professores quando foram cursar pedagogia, numa época em que o curso de magistério ainda permitia. Outros ainda puderam atuar em escolas ou instituições de educação infantil diretamente, ou não, com as crianças, sem a exigência de formação em educação, como por exemplo, os auxiliares de educação ou outro cargo similar dentro da educação infantil. Todos, enquanto estudantes do curso de pedagogia, tiveram a obrigatoriedade do estágio; para alguns, o estágio remunerado em programas de inserção profissional. A discussão, a intervenção, a construção de conhecimento, a reflexão aprofundada sobre essas experiências seria muito relevante para a educação infantil, e a partir daí o fortalecimento da luta por reconhecimento.

Sabe-se, ainda, que a prática vivida, seja como professor, seja por meio da diversidade de papéis dentro da instituição de educação infantil – até mesmo como aluno, pai/mãe ou outro membro da comunidade escolar, experiência chamada

simetria invertida – pode se tornar rígida, como preveniu Claparède (1934, p. 15). O prático, especialmente o que aprendeu fazendo, tende a cristalizar sua prática, sem se abrir a possibilidades de construir novos conhecimentos por meio da experiência científica. Ciente ou não de que sua prática sofreu muitas pressões para se delinear, teme a acidez da crítica acadêmica.

Logo, o adequado acolhimento acadêmico dessas experiências precisa ser considerado, por meio da discussão crítica sobre a prática, sobre a teoria e sua compreensão histórica.

Ainda nos “Questionários”, entre os 107 professores que responderam de forma afirmativa a essa questão quanto a importância da educação superior para a educação infantil, 13 acrescentaram um “mas” ou um “porém” na justificativa, acrescentando alguma condição de aprofundamento, ou de demanda de continuidade. A incidência dessa resposta afirmativa, com alguma ressalva ou condição à justificativa, é de 10 citações entre os 64 matriculados, antes de 2006 e de 3 citações entre os 35 matriculados, após 2006. A distribuição é maior entre os matriculados antes de 2006 (15%) e, menor, entre os matriculados após 2006 (8%), na proporção de distribuição entre os professores pesquisados que citaram ano de matrícula no curso de pedagogia.

Entre as citações afirmativas, porém com ressalvas, destaquei as que colaboram com a crítica ao pouco espaço para educação infantil nos cursos de pedagogia e a necessidade de aprofundamento, de continuidade, o que reflete a necessidade de formação continuada ou em serviço, caso o egresso do curso de pedagogia opte por trabalhar na educação infantil.

*“É importante para fornecer uma base, mas que é necessário um aprofundamento, uma continuidade.”* (? , presencial/privada)

*“Sim. Adquirir conhecimento é sempre válido. Portanto, há algumas situações do curso que considero irrelevantes.”* (2007, presencial/privada)

*“Fundamental, mas deveria ter mais disciplinas e carga horária específicas para a área da Educação Infantil.”* (2008, presencial/privada)

*“[...] havendo sim a necessidade do ensino superior, porém de uma forma específica e não sendo apenas uma matéria do curso de Pedagogia.”* (2004, presencial/privada)

*“É importante quando a grade curricular trata mais desse assunto, tem certos aspectos na grade que sinceramente poderiam ser mais aproveitados.” (2012, à distância/privada)*

*“Imprescindível, porém somente o ensino superior não garante qualificação profissional, é apenas o primeiro passo da formação inicial.” (2000, presencial/distância)*

E, desse grupo de citações a essa questão sobre a importância da educação superior para a educação infantil selecionei também três citações que colocam em evidência que a prática, na educação infantil, não é algo garantido pelo curso, mas construído pelo professor, pela sua imersão na prática e, para a qual, o antigo curso de magistério era voltado. Fica a questão se essa aprendizagem prática não é voltada somente para uma conservação da experiência, o que resulta num certo conservadorismo e resistência:

*“Sim. No meu caso ampliou meus conhecimentos embora só o curso não tenha me ajudado na prática em sala de aula.” (1989, presencial/privada)*

*“Considero sim, no entanto tenho percebido que quem sai da Universidade vem sem maturação p/ o trabalho, sem dinamismo com exceção das meninas que substituem e fazem o estágio desde o início do curso.” (2002, presencial/pública)*

*“Sinceramente a formação que tive do antigo “Magistério” foi mais completa e abrangente para atuar na educação infantil; porém o curso Superior só complementou o que já tínhamos conhecimento.” (2004, presencial/privada)*

Da questão número três, em que se pedia que o professor pesquisado analisasse o curso de pedagogia, tendo em vista quem vai atuar na educação infantil, selecionei uma citação que vai justamente ao contrário da citação acima:

*“Ajuda na teoria, pois só o magistério não ampliava a informação sobre as concepções dos estudiosos da história da educação.” (1992, ?/privada)*

Maior, e quase o dobro que o grupo anterior, foram 23 os professores pesquisados que responderam afirmativamente, mas não justificaram sua resposta a essa questão número dois sobre a importância da educação superior para a educação infantil. A incidência dessa afirmativa sem justificativa é de 11 citações, entre os 64 matriculados antes de 2006, para 11 citações, entre os 35 matriculados após 2006. A distribuição das citações sem justificativas é menor, entre os matriculados antes de 2006 (17%) e, maior (31%), entre os matriculados após 2006, na proporção de distribuição entre os sujeitos pesquisados que citaram ano de

matrícula no curso de pedagogia. O dobro de matriculados após 2006, se abstém de justificar sua resposta, semelhante à incidência de respostas em branco representadas nos Gráficos 55 e 56.

Maior, e também quase o dobro que o grupo anterior, as 39 respostas afirmativas com justificativas a essa questão número dois sobre a importância da educação superior para a educação infantil. Esses professores consideram importante pelo curso, pela cultura dos professores, portanto, que todos os professores, de qualquer nível, deveriam ter a formação superior, assim como qualquer outro profissional, para se tornarem profissionais melhores. Estudar, aprender, reciclar-se, atualizar-se, refletir sobre a prática, agregar conhecimentos à prática que já possui; aprofundar-se para sentir-se mais preparado e mais seguro, são recorrentes justificativas apresentadas por esse grupo de professores pesquisados. A incidência desse destaque é de 22 citações (34%) entre os 64 matriculados antes de 2006, e 11 citações (31%) entre os 35 matriculados após 2006. É uma proporção bem próxima, considerando a distribuição entre os sujeitos pesquisados que citaram ano de matrícula no curso de pedagogia. Além de estudar e aprender, as outras justificativas vão ao encontro da concepção do curso de pedagogia como um complemento ao curso de magistério, revelada pela pesquisa.

Uma resposta bem interessante nesse grupo diz respeito à formação da postura de pesquisador, questionador e leitor, necessária ao educador e que é uma responsabilidade da educação superior dar condições para essa formação:

*“Sim. Não somente a questão de nível superior, mas acredito que o educador tem que ter consciência que sendo acadêmico em formação ou não tem que sempre ser pesquisador, questionador e leitor, subsídios que começamos a aprender a despertar interesse na instituição de nível superior.” (2001, presencial/privada)*

Outras duas respostas que destaco nessa questão mostram a importância da formação superior, identificada com a teoria, que assegura um lugar político para o professor, profissional que tem como característica aprender muito na prática.

*“Muito. Porque apesar de se aprender muito na prática, precisamos da teoria para argumentar, reciclar, aprender e estar atualizada.” (1990, ?/privada).*

E a outra resposta que defende, como requisito para se tornar crítico, a necessidade de se aliar a teoria à prática:

*“Claro que sim, afinal aliar a prática à teoria é o que nos torna ainda mais críticos.”* (2002, presencial/privada)

Apesar de a pergunta evidenciar a relação entre a educação superior e a educação infantil, além das 39 respostas relacionadas à cultura geral do professor, mais 32 citações nessa questão destacam a importância da educação superior, especificamente para a educação infantil. A incidência desse destaque é de 22 citações (34%) entre os 64 matriculados antes de 2006, e 08 citações (22%) entre os 35 matriculados após 2006. Uma diferença maior da proporção de distribuição entre os sujeitos pesquisados que citaram ano de matrícula no curso de pedagogia. Abaixo, algumas dessas citações que destaco para fortalecer o argumento quanto à relevância da educação superior para a educação infantil, a que deveria ser assegurada.

Em primeiro lugar, a importância “de um trabalho significativo com base teórica na educação infantil”; a importância da “atitude pesquisadora”; a primeira infância como a fase mais importante do desenvolvimento do ser humano, o que requer profissionais capacitados e conhecedores dessa fase, desse desenvolvimento:

*“[...] Sabemos que a Ed. Infantil é o primeiro passo da educação de todas as crianças e requer o desenvolvimento de um trabalho significativo e com base teórica, que somente a graduação pode oferecer.”* (2010, semipresencial/pública)

*“Sim. Os estudos acadêmicos promovem uma atitude pesquisadora, investigativa, essencial para o constante desenvolvimento profissional. Também, oferece conhecimentos científicos e teóricos primordiais para a compreensão do desenvolvimento infantil e de como intervir nele.”* (2010, semipresencial/privada)

*“Sem duvida, pois é a fase mais importante no desenvolvimento do ser humano.”* (2002, presencial/privada)

*“Sim, pois é através dela que podemos entender um pouco mais sobre a 1ª infância.”* (ano?, presencial/privada)

*“Sim, pois o Curso Superior nos dá uma direção, como trabalhar à (sic) Infância, sendo ela a fase mais importante de cada ser humano.”* (2007, presencial/privada)

*“É muito importante, porque se vemos a criança como um ser em desenvolvimento temos que estar cada dia mais capacitados para poder ensinar.” (1999, presencial/privada)*

*“Sim, nós trabalhamos com crianças, e para a conhecermos melhor, é necessário que a Educação Superior nos dê um embasamento teórico e prático.” (2002, presencial/privada)*

Em segundo lugar, há a constatação, a percepção da falta desse conhecimento, ou dessa formação, entre os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas, sejam professores ou não:

*“Muito, pois percebo que falta muito conhecimento naqueles que estão junto às crianças. Até mesmo questões psicológicas, que não são observadas para auxiliar o desenvolvimento das crianças.” (2004, presencial/privada)*

Por fim, uma resposta que apresenta a valorização que vem sendo conquistada pela educação infantil por meio do avanço da educação superior. Um movimento em direção de um valor que ainda não é consolidado, visto que ainda predomina uma concepção de que qualquer um pode lecionar na educação infantil:

*“A Educação Superior é importante em qualquer área, mas para a Educação Infantil acredito que vem trazendo um “pesinho” de maior valorização. Infelizmente ainda não se conscientizaram completamente da grande importância desta etapa na vida de uma criança. Quando falamos em Educação Infantil encontramos pessoas que acham possível qualquer um lecionar.” (1999, presencial/privada)*

Essa concepção de que qualquer um pode atuar na educação infantil, revela-se na permissão de ingresso de trabalhadores da educação sem formação em educação nas instituições de educação infantil. Como já citei, tanto na educação infantil quanto nas primeiras séries do ensino fundamental, a lei permite professores formados em nível médio, seja do curso normal ou de magistério. O que acontece na educação infantil, que não vai ao encontro do que a LDB/1996 recomenda, é o ingresso de trabalhadores da Educação para atuar diretamente com a criança sem formação nenhuma em educação.

Entre os professores com formação superior, que atuam na educação infantil, a relevância burocrática da certificação, apontada nesta pesquisa, vai ao encontro da indiferença se a formação é medíocre ou de alto nível, se é importante ou não para a educação infantil.

Ainda nas respostas ao “Questionário” pude selecionar citações oriundas de outras questões, mas que tinham em vista essa relevância da educação superior para a educação infantil e com as mesmas categorizações, ou seja, a necessidade de formação superior para todas as etapas da educação básica e a importância especificamente para educação infantil. Na questão número três, em que se pedia que o professor pesquisado analisasse o curso de pedagogia, tendo em vista quem vai atuar na educação infantil:

*“A formação pedagógica faz-se necessária em todas as etapas de ensino, principalmente com a legislação vigente que entende e contempla a educação infantil na educação básica. [...]”* (2004, semipresencial/privada).

E, na questão número quatro, em que se questiona ao professor pesquisado se o curso de pedagogia agregou conhecimentos para sua atuação como professor de educação infantil, esse acredita que:

*“sem a Pedagogia, sentiria certa dificuldade em compreender a influência da cultura na formação do ser humano desde a Educação Infantil.”* (2001, presencial/privada)

Nas entrevistas, Ana, que cursou pedagogia no final da década de 80, discorreu sobre a relevância da educação superior para a educação infantil no contexto da questão desta pesquisa sobre a busca de reconhecimento, reflexão que trazemos para a questão da diferença que pode fazer a educação superior para a educação infantil. Ela considera que a faculdade dá segurança para se convencer de que ser professor de educação infantil não é só para cuidar, não é só para “olhar as crianças”, não é “só brincar”, “não é qualquer um”, mas que pode se comprovar que é “uma profissional especializada”.

*“Eu acho que é relevante, mas tem uma coisa, te dá segurança, você é um profissional formado. Isso lhe dá segurança. Você pode falar ‘Eu sou formado!’ Eu acho importante isso. Que daí descaracteriza essa coisa da ‘babá!’ ‘Eu não sou babá! Eu estudei, eu fiz faculdade’. Porque eu lembro, quando eu comecei trabalhar no CECOP, teve uma mãe que chegou e falou assim pra mim ‘Ai, professora onde que dá o nome pra vim olhar as crianças aqui?’ Eu falei ‘Olha, é concurso, eu fiz concurso, passei em concurso’, ‘Ah, mas precisa ter estudo pra isso?’ Falei ‘Precisa’... porque era só brincar, né. ‘Ah, é que eu queria por minha filha pra trabalhar nisso’. Não dá pra por a filha pra trabalhar nisso! (rimos) Não é qualquer um, certo? Eu sou uma profissional especializada pra desenvolver isso.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Interessante notar que a entrevistada dá um exemplo do início de sua carreira em que, fazendo as contas, hoje ela tem 51 anos, é professora de educação infantil há 33 anos, portanto ela tinha 18 anos quando iniciou no CECOP e teve essa conversa referida no exemplo que citou acima. Ela era uma menina de 18 anos, adulta, mas estava em vias de concluir o magistério. E é essa formação que ela usa com segurança, que a diferencia de “qualquer um”, não necessariamente a educação superior, que era a questão da pesquisa, porém em parte trata de uma visão atual, mesmo três décadas depois, do não reconhecimento do educador infantil e da questão da valorização da formação do professor de educação infantil.

As entrevistadas Roberta e Nair, que cursaram pedagogia no início e no final da década de 90, respectivamente e Rita, que cursou entre 2003 e 2005, consideram que faz diferença a educação superior para a educação infantil: *“Nossa! Total, né. Totalmente. Toda diferença.”* (Rita, 2003, presencial, privada) Mas não explicitaram por que.

Para Zelinda é perceptível a diferença, é relevante a educação superior para a educação infantil porque em casa as pessoas se acomodam e não estudam, não pesquisam. Considera o curso de pedagogia que fez no início da década de 90, que *“... é muito seminário. No meu curso de pedagogia a professora dava uma aula e o resto do ano era a gente que dava aula. De falar sobre uma teoria, né. Não tanto da nossa prática, mas da teoria.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada). Mas pondera que o professor da primeira infância tem que ter a graduação porque

*“...outras habilidades que ela pode desenvolver se ela for... se tiver um nível superior. Geralmente a pessoa que é graduada ela já não chegou na faculdade à toa, ela já teve esse interesse. Se ela já teve esse interesse, eu acho que ela já tem vantagem sobre uma que... ‘Ah, isso pra mim não me interessa’.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

E para Âmara, que cursou pedagogia entre 1999 e 2004, é muito relevante a educação superior para a educação infantil. É muito importante para o professor da primeira infância:

*“É muito importante a formação superior para quem está trabalhando na área de educação infantil. A gente tem que olhar com muito zelo que é ali que está começando o primeiro contato que a criança vai ter com o universo escolar. Então se a gente não souber trabalhar, que visão essa criança vai ter?”* (Âmara, 1999, presencial/privada)

Ao tratar sobre se faz diferença ter faculdade pra trabalhar em creche, no berçário, ou na educação infantil no geral, Maia, que cursou pedagogia entre 2000 e 2004, faz uma reflexão aparentemente mais voltada para o momento atual das formações. Faz uma menção ao caráter burocrático / protocolar / cartorial de busca por diploma. Ela tem até uma visão transmissiva de conteúdos; refere-se à carga de conhecimentos teóricos ou práticos a serem transmitidos pelos professores, mas considera a importância dessa “troca”, entre os alunos e com os professores formadores. Pude inferir que, se há “troca”, essa não é uma transmissão acrítica de conhecimentos, mas sim uma interação entre diferentes culturas, com aspectos diversos ou mais ou menos elaborados:

*“Eu acho assim, faz diferença na questão de trocas. Se você está num ambiente que está todo mundo voltado pra um único pensamento que é a educação, um olhar pra criança, esse momento de troca que você tem na faculdade faz muita diferença. Faz muita diferença porque tá todo mundo voltado pra um único olhar, um único assunto. Então você troca muito. Então, faz diferença sim. Não pelo diploma superior, e sim pelas trocas e pelo conhecimento. Né? Porque tem uns que... muitas pessoas procuram a faculdade hoje pelo diploma, mas a troca seria essencial. [...] Eu acho que o professor que está ali dentro de uma faculdade é porque tem uma carga de conhecimento que pode ser transmitida. Né? Seja teórica ou na prática, ele tem, o seu conhecimento [a] ser transferido aos alunos. Então essa troca dentro de uma faculdade faz a diferença sim.” (Maia, 2000, presencial/privada)*

Essa palavra “troca” aparece e reaparece na fala dos entrevistados, referindo-se a várias situações interativas e de educação. Inclusive passa a ser utilizada pela pesquisadora nas entrevistas. A palavra “troca”, vinda de seu uso coloquial, aparenta ir além de “troca de experiências”. Remete ao diálogo, diálogo entre iguais de alguma maneira ligado a uma das formas de reconhecimento que tratamos nesta tese, que tem por base um encontro verdadeiro entre as pessoas. Nesse encontro, independente da cultura com menor ou maior elaboração, que é uma diferença presente entre professor e aluno, educador e educando, a reciprocidade desse encontro verdadeiro, faz com que os elementos desse par educativo saiam mudados dessa relação.

A entrevistada Maia afirma que a relevância da educação superior para o educador infantil e para a educação infantil

*“São coisas completamente... Se você gosta de criança você vai ser babá porque, né, porque não tem como ir pra uma escola sem ter a visão de educação, né, e sem ter um curso que te oriente a isso. [...] Quais seus*

*propósitos, né, de vir aqui e acrescentar. Né? porque vir aqui pra cuidar, não precisa. Precisa acrescentar também. O cuidar faz parte, mas e a parte da educação, do desenvolvimento do aluno, né. Eu não posso deixar isso de lado, e vir aqui brincar só, né.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Quanto à transcrição literal dos termos “né”, sua frequência, que também vem do uso coloquial e é um marcador conversacional, aparenta mais que uma confirmação pela professora entrevistada, uma puxada de atenção desta à pesquisadora como alguém que não só concorda com a novidade do que ela está falando, mas imagina que a pesquisadora sabe, compartilha o que ela está afirmando. No caso das reticências, elas representam o tempo para pensar e sentir a reação da pesquisadora. Essa, por mais cuidado que tenha, sempre irá, de alguma forma, em seu semblante, deixar transparecer alguma devolutiva.

Essa entrevistada também trata da sua percepção em relação à maioria das colegas auxiliares de educação, que inclusive as chama de professoras auxiliares, por já terem cursado ou estarem cursando pedagogia, contrariando todos os estatutos burocráticos da prefeitura quanto ao cargo de auxiliar de educação. Afirma que faz diferença, sim e explica por que, sobre a relação entre os profissionais dentro da escola. Aqui, novamente, usa o termo “troca” para tratar dessa formação superior do auxiliar de educação que ocorre paralela ao seu trabalho e está em interação, dentro da escola, com os professores que já são formados:

*“Faz, também porque elas... tudo, assim, as leituras, os livros teóricos, depois elas voltam aqui pra escola. Na prática, então tem fundamento, isso tem fundamento pra elas. Então acaba sendo assim ‘Puxa vida, eu li isso no livro, fulano falou isso, e hoje eu estou na prática realmente isso acontece. Né, se eu levar por esse lado, ter essa visão’. [...] Então a teoria trazendo pra prática é uma outra visão. Elas conseguem reconhecer, isso é importante. Por isso que tem troca entre professor e auxiliar.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Essa sua afirmação é coerente com a sua visão, quando fez a crítica ao curso de pedagogia e sobre como deve ser o estágio.

A entrevistada Giane para tratar da diferença, da relevância da educação superior para a educação infantil, refere-se ao que aprendeu de fato no curso de pedagogia, que fez entre 2006 e 2010, e que mudou sua visão sobre educação e infância. Defende que todos que atuam com a criança na educação infantil, mesmo os auxiliares de educação, deveriam ter o curso de pedagogia:

*“Você aprende muito a entender a criança no curso, assim. Você se põe no lugar da criança muito, né. [...] então, muita coisas que eu não tinha noção eu passei a ter com o curso, com a minha cultura e com o jeito como lidar com eles na educação mesmo. Então, assim, eu acho importantíssimo o curso. [...] Pra trabalhar na educação infantil eu acho que todos deveriam ter um curso de pedagogia, mesmo as auxiliares. Eu acho assim, muitos auxiliares não tem muita noção, não tem muito a ver com a educação. Eu acho que todos deveriam ter um curso ou alguma preparação na parte da educação.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Também Nicole, que cursou pedagogia entre 2008 e 2010, como segunda licenciatura, e mesmo dando a entender que ela mesma não tem noção de como seria ser professora sem ter a graduação, considera que faz diferença ter pedagogia pra trabalhar na educação infantil:

*“Eu acho que sim. Eu acho que a... eu acho que é fundamental o professor ter uma graduação mais específica, pro conhecimento dele mesmo, pro crescimento dele pessoal, filosófico e... e... vamos dizer assim, abrir as mentes, né. [...] a minha base é a licenciatura. Então eu não tenho a mínima noção.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Ao final da entrevista, quis espontaneamente, fazer um complemento: que o teórico é importante, mas é só na prática que se aprende e a cada ano se aprimora, pela experiência:

*“Só complementando, acho que realmente a gente só aprende na prática. É uma... é lógico que é importante a licenciatura pra todos os cargos, até pra auxiliar eu acho que é importante, mas só aprende na prática. Não consigo ver outra forma, assim. Ela dá base teórica de você pesquisar, eu lembro muito das fases das crianças, né. Mas de pesquisar de... de... de aplicar é a prática. E cada ano que passa você vai aprimorando mais. Por exemplo, o ano passado... o ano retrasado eu fiquei no quarto ano, eu fui assim, porque eu saí do fundamental II, fui pro quarto ano, né, aí no outro ano eu já estava muito melhor. Assim pra intervir pedagogicamente, pra interferir nos conflitos. E a mesma coisa no infantil. e cada... cada... cada aluno é um diferente do outro.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Para Tatiane, que cursou pedagogia semipresencial entre 2010 e 2011, como segunda licenciatura, é bastante clara a impressão de porque a educação superior é relevante para a formação do professor em geral, implícito o professor que atua na educação infantil. Por meio da promoção de um professor pesquisador, insere termos como “procedimento” leitor, “procedimento” investigador que, segundo sua visão, dão suporte aos processos de sala de aula e de acompanhamento das mudanças:

*“Sim, eu acho que primeiro por uma questão de valorização mesmo do funcionário, né. E, segundo, porque o professor não vai, não deve parar de estudar. Muito menos de ter essa formação mínima, né, que seria hoje em dia o mínimo pra que se pudesse trabalhar. E esse... e essa... a estrutura de um ensino superior, a questão de... de promover um professor pesquisador, né, você tem um TCC pra elaborar, você precisa observar a realidade, você precisa de um estágio, é uma maneira de te inserir nesse ambiente todo de trabalho independente das... se teve ou não, né, já a experiência na atividade. Mas de te inserir, de colocar esse procedimento leitor, esse procedimento questionador, de investigação, pra que você consiga dar conta, né, de todos os processos em sala de aula e de acompanhar as mudanças também.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Em síntese, na percepção das professoras entrevistadas, vê-se que todas deram respostas afirmativas quanto a diferença que faz a educação superior para quem vai trabalhar na educação infantil. Três professoras não justificaram suas respostas afirmativas. Entre as sete que justificaram, destaco as considerações de Maia, que é bem completa, vem ao encontro e, ao mesmo tempo, contribuiu para o percurso do que defendo nesta tese. Ela destaca sua percepção de caráter protocolar, cartorial, burocrático da atual busca por certificação dos estudantes nos curso de pedagogia. Apesar disso, considera a importância das “trocas” no encontro dessas pessoas num ambiente em que todos estão voltados para o mesmo assunto e, entre os profissionais leigos com quem atua, percebe a diferença nos que têm acesso ao curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, no espaço da escola, também a importância das “trocas” entre os professores, profissionais formados e os estudantes.

Quando se comparam as professoras com matrícula mais antiga, de 1988, e a mais nova, de 2010, percebe-se que, quanto ao curso de pedagogia, suas respostas são extremamente diferentes. A primeira professora, ao justificar a diferença que faz a educação superior para quem vai trabalhar na educação infantil, quanto ao reconhecimento é explicitamente burocrática. É apenas para ter segurança e comprovar que é profissional especializada; já a segunda professora fala da promoção do professor pesquisador por meio do procedimento leitor e investigador, requisitos que dão suporte aos processos em sala de aula. Certamente, o envolvimento social de ambas contribuiu muito para suas considerações.

#### 6.4.4 Cuidar, educar, brincar na educação infantil: diferenças e semelhanças entre o professor da primeira infância e outros educadores infantis

Ao introduzir a questão do cuidar, educar e brincar na educação infantil, nesta investigação, buscou-se entender a percepção desses professores da primeira infância, quanto a peculiaridade da educação infantil e que relação poderia ter com a diferenciação de papéis de outros educadores infantis que atuam na educação infantil, inclusive diferenciação de formação inicial.

A entrevistada Giane atuou como auxiliar de educação por três anos na rede municipal de Sorocaba, de 2011 a 2013. Ela destaca o cuidado no trabalho do auxiliar de educação e o que chama de “pedagógico não tão elaborado”:

*“Como auxiliar sempre foi mais o cuidado. O cuidado, a higiene, a alimentação, sempre foi isso. Como não tinha professora até o ano passado nós tínhamos também dar o ped... , ou seja, um pedagógico mas um pedagógico não tão elaborado. [...] Mas a gente também fazia, lia história, dava pra eles pintarem, fazia alguma coisa. Sempre tem pedagogo nesse meio de auxiliar, então a gente acabava dando uma ideia, outra a gente pegava do outro da sala do lado, acabava fazendo todo mundo alguma coisa com relação ao pedagógico também. Porque tinha que ter, né. Era cobrado da gente também.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Quanto ao fato de sentir-se reconhecida como auxiliar de educação, Giane estende o não reconhecimento à profissão docente no geral, ao pedagogo, seja pela sociedade, seja pelas famílias. Inclusive cita um parente advogado que a questionou se não teve outra opção além de pedagogia – uma área que ninguém valoriza, que ganha pouco e tem de cuidar de criança, trocar fraldas. Porém, ela argumenta que ele, inclusive na condição de advogado, deveria saber da importância do professor:

*“Não, não, é uma coisa que eu não sentia como auxiliar. E até hoje, né. Nem como pedagogo, nem o professor mesmo não é muito valorizado, o pedagogo. ‘Ah, você trabalha com o quê? Ah, eu trabalho com criança. Ah, você não teve opção?’ Isso na minha família eu tive. Quando eu falei que eu estava fazendo curso de pedagogia, meu primo – ele é advogado, então, né, ele falou ‘O que você está estudando?’ Eu falei ‘pedagogia’. ‘Mas, porquê? Você não tem... não tinha outra opção?’ Eu falei ‘Como assim? Eu sou professora. Porque, quer coisa mais importante?’ Ele como advogado deveria saber a importância. Ele falou que é uma área que ninguém valoriza mesmo. Acha que... ‘Você ganha pouco, tem que cuidar de criança, só troca fralda.’ Já vi pai falar que ‘Ah, você não tem... você só troca fralda, você só tem mais é que abaixar a cabeça.’ Já vi pai falar isso, de reclamar e de falar que você não faz nada. ‘Você não dá nada, você não ensina nada ao meu*

*filho. Tudo que ele aprende, ele aprende em casa'. Já vi muitos pais... não comigo, mas no nosso meio a gente vê, né. Muitos pais falarem da nossa falta de importância, né, na educação dos filhos. Mal sabem o que estão falando, né. O tempo que eles passam aqui é muito maior do que em casa. Acaba sendo muito importante isso aqui.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Recém-formada em pedagogia, Giane exonerou-se há cinco meses do cargo de auxiliar de educação, pois efetivou-se, há quatro meses, como professora de educação básica e atua na educação infantil na turma de creche I (crianças entre um e dois anos de idade), faixa etária da primeira infância que, em 2014, depois de décadas, voltou a ter professora na rede pública municipal de Sorocaba. Giane como Zelinda, também tem uma visão “mescladinha” das funções cuidar, educar, brincar na educação infantil:

*“Neste ano, como todas as salas tem professor, o professor, a prioridade dele é o pedagógico, né. Mas a gente também auxilia porque não tem como, em creche I você... estava só eu e mais duas. Ainda continua, né, eu e mais duas. Então é muita criança. Você tem que trocar, a hora é muito curta... são 20 alunos. O ped... é assim, a rotina de creche – não sei se você já trabalhou – é muito dinâmica, é muito corrido, né. Eles usam fraldas, todos usam fralda. Então acaba ficando pouco tempo para o pedagógico. Tem o pedagógico, mas é dividido durante a semana por não dar tempo.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Essa entrevistada, ao explicitar o que chama de pedagógico, na realidade, tenta dar conta do grande número de crianças por educadores, mesclando o seu trabalho, elaborando o registro que é cobrado e tentando, ao mesmo tempo, o paradoxo de não perder de vista que tudo é pedagógico:

*“Uma atividade, a leitura diária, a gente sempre dá muita atividade pra eles pra registro também, porque é cobrado da gente o registro. Então, é pintura, guache, garatuja eles fazem, manusear diferentes materiais, jogos de encaixe, jogos de montar. Tudo isso envolve o pedagógico. Tudo é pedagógico na verdade, até uma troca de fralda é pedagógico, né. Você está ensinando a criança, a parte da... ‘Cadê a mãozinha?’ Tudo... cantar uma música, né. Mas assim, a parte pedagógica mesmo como se diz, né, o registro, que tem que fazer diariamente, então é uma... é um tempo muito curto. Mas a gente acaba fazendo mesmo. [...] Até mesmo a troca eu ajudo a trocar, porque até mesmo é muito corrido, se não ajudar não dá tempo. As vezes tem dezoito crianças. Então pra dar tempo de dar uma parte que elas me auxiliam então eu também auxilio elas pra poder dar tempo, né. Uma ajudando a outra.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Ela se reporta a sua recente transição entre os cargos, a fim de analisar diferenças e semelhanças entre o professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil. Destaca a cobrança burocrática do

professor que baliza as contradições de ter essas funções dentro da educação infantil:

*“O professor tem mais responsabilidades, ele responde por tudo que acontece. Tem a reunião em equipe – o HTP<sup>20</sup> – que os auxiliares já não participam. Eu percebo que é muito pra cima do professor a responsabilidade de tudo. Você tem até que falar ‘Agora é hora de trocar’, por exemplo. [...] na minha experiência, que elas esperam muito de você, professor. Coisa que quando era só auxiliar, não. A gente já sabia, tinha que fazer, uma começava a outra já ia. Hoje elas meio que ‘Não, você é professora, você que tem que direcionar’. Eu percebo muito isso, a diferença. É mais cobrado também, do professor.”* (Giane, 2006, presencial/privada)

A pesquisadora questiona essa diferença em relação às crianças, a atuação junto com as crianças. Giane considera que *“Não, eles não diferenciam em nada, assim, né. Acho que... é como era antes, creche I, eles não diferenciam...”* (Giane, 2006, presencial/privada)

A semelhança, para Giane, prende-se ao fato de fazer a mesma coisa que quando era auxiliar de educação; o que aumenta é o nível de cobrança:

*“Praticamente é a mesma coisa, o que eu fazia já o ano passado eu continuo fazendo este ano. Não tenho essa, não. Em relação ao que eu faço é a mesma coisa. Eu só sou mais cobrada e tenho que dar mais, né, resposta.”* (Giane, 2006, presencial/privada)

A entrevistada Zelinda também teve experiência como auxiliar em colégio particular, por dois anos e meio, no início da década de 80. Porém afirma, pela sua experiência, que era bem separado e específico o cuidar:

*“Era separado. Eu ficava só a parte de cuidar mesmo. O educar era a professora. Eu não participava de planejamento, nada. Eu estava ali só pra auxiliar. Auxiliava troca, auxiliava material, auxiliava cuidando das crianças, interagindo o tempo todo. Mas a parte de planejamento era tudo dela.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Quanto ao reconhecimento, Zelinda refere-se às instituições que a elogiavam e a valorizavam, reconheciam o seu diferencial de trabalho. *“Porque nas duas que eu entrei eu fiquei um pouquinho de auxiliar e daí eles já me davam sala!”* (Zelinda, 1991, presencial/privada), ou seja, já era contratada como professora.

---

<sup>20</sup> Hora de Trabalho Pedagógico

Ela já tem uma visão, aparentemente voltada para os alunos do pré I e II (crianças de 4 a 6 anos de idade), em que percebe as funções cuidar, educar, brincar na educação infantil de forma delimitada. Ela, professora, educa e é permitido cuidar e, a que cuida, tem de ter cuidado com a educação também. Expressa isso por meio da palavra ‘mescladinho’. A partir dessa metáfora, posso entender que para ela as funções cuidar, educar, brincar na educação infantil não se transformam ou se fundem, mas são colocadas lado a lado, combinando de alguma forma:.

*“Eu acho que eles estão ligados, eu acho que não são separados. Eu acho que uma pessoa que está cuidando, ela também tem que ter o cuidado na parte de educação. [...] Então acho que isso aí, vínculo afetivo, interação, exige educação. Então acho que o cuidar não está separado [...] Então acho que tem que ser tudo meio mescladinho. E eu também enquanto educadora, enquanto Professora, eu estou ali educando, mas eu posso cuidar eu posso fazer... Eu penso dessa maneira, de tudo está ligado quando é com criança.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Para ela, a diferença entre o professor de educação básica e outros profissionais, que atuam na educação infantil, começa pelo burocrático *“A diferença eu acho que é com relação às funções mesmo. Quando eles entram, eles têm determinadas funções. É bem separado, auxiliar tem essa função e a professora tem essa função. É muito bem separado isso.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Para tratar das semelhanças entre professor e auxiliar de educação na rede municipal de Sorocaba, Zelinda refere-se à formação semanal que as auxiliares de educação estão tendo no CEI, *“De acordo com a formação que elas estão tendo aqui de auxiliar, estão procurando se reciclar, estudar, saber coisas novas e aplicar uma atividade diferenciada. Acho que tem essa semelhança.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada). Então faz a comparação com a função de auxiliar da escola particular onde trabalhou:

*“Auxiliar lá tinha tanto responsabilidade quanto a educadora. Eu enquanto professora da sala, eu que respondia por tudo, mas ela tinha que fazer um planejamento. [...] Então ela tinha que ter objetivos, ela tinha que ter atividades pra fazer, dinâmicas com as crianças. Então ela tinha mais ou menos um planejamento que eu também tinha, claro guardadas as devidas proporções, cada uma na sua função, mas ela tinha as responsabilidades, ela tinha que atender bem os pais, tinha uma série de coisas que era bem parecida.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Dá um exemplo dessa separação, no caso da escola pública municipal de Sorocaba, quanto ao planejamento, que poderíamos classificar como uma diferença esclarecida de ordem burocrática, com a qual ela não concorda e explica sua posição por dois motivos; uma por se encontrarem juntas “no mesmo barco” na educação infantil, com algo em comum, a criança. E pela impessoalidade que a ordem burocrática impõe que não é possível numa escola, passa a ser uma desculpa para o auxiliar de educação não participar, ser inconveniente, ou até cruzar os braços:

*“Ano passado as auxiliares, se começou a falar, ‘Ah, dá uma atividade, planejar ou ajudar a planejar uma atividade’. Aí ficou bem assim, certo que ‘Não, o Secretário falou...’, ou não sei quem tinha falado, que ‘Isso não é função de auxiliares, é função de professor’. E eu acho que a gente está ali, naquele mesmo barco, de repente tem coisas que dá pra fazer juntos sim, coisas que são parecidas. [...] Mas eu acho assim, na sala eu acho que professor e auxiliar tem que ter uma relação de cumplicidade eu acho. [...] Então a gente vai colocando algumas coisas assim da mesma maneira no tratamento com a criança. Porque a criança que está ali em questão, né. Então agora na prefeitura é uma coisa mais separada. Mas eu acho muito importante essa ligação, porque é uma equipe ali trabalhando pro bem daquela criança. [...] A gente sabe que tem auxiliar que faz mais do que ela deve, do que a obrigação dela. E tem outras que fazem de menos. Então assim, as que fazem de menos elas vão alegar o quê? ‘Ah, minha função é essa, eu não tenho que fazer nada além disso’. As que fazem demais ‘Ah, mas não me custa, eu faço, eu gosto da professora’. Aí entra aquela coisa da afinidade. [...] Não pode ser grosseira, porque assim tudo é exemplo da gente. Se eu estou trabalhando ali, tem no meu conteúdo ‘Palavrinhas mágicas’, você não pode falar [daquela forma]. Fale, pode até falar firme, mas com outro jeito. [...] E eu acho que a interação é tão importante. [...] As vezes a gente vê auxiliar sentadinha de braço cruzado.” (Zelinda, 1991, presencial/privada)*

Outra entrevistada, Roberta, trabalhou na década de 90, por dois anos e meio, como agente infantil na turma de maternal que, hoje, corresponderia a creche III (crianças entre 3 e 4 anos de idade), na rede pública municipal de Sorocaba, depois que terminou o curso de pedagogia. Delimita aquele seu trabalho como parte assistencialista – ajudar a professora, cuidar da higiene e do bem estar da criança na creche –, parte que seria separada de trabalhar com um projeto ou de fazer relatórios:

*“Era mais a parte assistencialista mesmo. Era a parte de cuidar da criança na parte de... que naquela época não exigia relatório, que hoje lá... já é feito, né, um relatório, um projeto. [...] as agentes infantis era só pra auxiliar a professora e cuidar da higiene, da... do bem estar da criança na creche. Não tinha mais... a parte dele era essa.” (Roberta, 1990, presencial/privada)*

Roberta não se sentia satisfeita, mas

*“Reconhecida, sim. Porque eles me conheciam e sabiam que eu... que eu poderia... tinha um potencial, e que a... conheciam o meu trabalho, né. Né, Roseli. Daí... tanto é que a diretora de lá foi minha amiga da faculdade também [de pedagogia] e ela deu apoio pra mim, pra mim estar indo atrás também. [...] mas eu gostava de estar na creche.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Não se perguntou, especificamente, para Roberta, sobre qual seria a prioridade entre o cuidar, educar, brincar pela professora de educação infantil, mas ela descreve, em outra situação, o trabalho com creche II e a importância da interação no brincar. A diferença que aponta entre o professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil se refere à preparação, ao saber como trabalhar. É uma afirmação que contradiz sua atuação como agente infantil, quando já tinha terminado o curso de pedagogia, se bem que ela não associa o seu saber ao curso de pedagogia, mas ao curso de magistério. Mesmo assim ela já se considerava preparada. Certamente, nesta questão, refere-se às atuais colegas auxiliares de educação, para as quais não é exigida formação específica em educação:

*“A diferença é a preparação, já tem, já sabe como trabalhar com as crianças, tem uma parte pedagógica melhor, né. [...] O professor. [...] Um preparo melhor. Porque as auxiliares, a maioria, não tem. (...) Que hoje convivo, não tem essa preparação de estar conversando com a criança. Até no conversar é diferente, né. Porque tudo que nós fazemos lá na... na creche é sempre pensando na... na parte do desenvolvimento da criança de todos os aspectos, né, na parte pedagógica nossa. E elas já não. Elas são mais mesmo no cuidar da criança, elas não tem essa visão nossa.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Roberta não discorreu sobre semelhanças entre o professor de educação básica que atua na educação infantil e de auxiliar de educação, agente infantil, ou cargo similar para o qual não é exigida formação específica.

Já para Âmara, ao tratar dessa questão de como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil, pelo auxiliar de educação, agente infantil ou cargo similar em que não é exigida a formação específica em educação e as formas de reconhecimento, refere-se a sua atuação na prefeitura ao que ela denomina auxiliar de classe, na verdade estagiária pelo CIEE (Centro de Integração Empresa Escola):

*“Aí eu entrei na prefeitura como auxiliar de classe em creche. Na verdade era estagiária pelo CIEE. [...] Daí foi aí que eu tive esse primeiro contato realmente com o que é ser um professor. [...] que me ensinaram muito, me ensinaram realmente a postura de como chegar, de como estar à frente de uma sala de educação infantil. Porque é diferente, não dá pra ser professor de educação infantil de braços cruzados, sem sentar no chão, sem rolar com eles. Então eles mostraram pra mim mesmo [...] então foi moldando realmente na sala de aula.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

E, quanto ao reconhecimento como estagiária auxiliar de classe, também defende o fato de nunca se colocar numa posição inferior na relação com os outros profissionais, mas sim numa postura de aprender com eles. Aponta, também, alguma resistência de professores que fazem questão de destacar a diferença:

*“Olha. É... Eu não sei, porque na minha trajetória eu tive pessoas incríveis que trabalharam comigo que acrescentaram muito em relação ao dividir. Né. Então, eu jamais me senti assim menosprezada na relação. E porque eu não deixava que isso acontecesse. Porque eu tenho consciência do meu papel, né. Então ninguém menospreza você ‘Aí, você é professorinha’, ‘Com muito orgulho, eu adoro, sou apaixonada por isso’. Então, eu nunca me coloco a menos. Porque eu escolhi aquela profissão. E eu sou muito questionadora. Então, tem professor que gosta de esconder, né, os resultados. E eu vou lá e não. ‘Deu certo?’ ‘Sim’. ‘Como você fez?’. Eu questiono mesmo, não tenho medo de receber uma... porque a gente tem que partilhar. E com relação aos pais, as crianças, elas saem tão felizes. Porque pro pai quando ele vem buscar a criança, ele não sabe distinguir ‘Ah, você é auxiliar? Você é a professora? ‘É, todo mundo é professor’, né. Até a ‘tia’ que faz a merenda, a faxineira dentro da escola, eles olham e ‘Todo mundo é professor’. Mas tem professor que se... ‘Ele não é professor, ele é auxiliar!’. Que serve como ‘Ah, está me ofendendo’. Então é assim, é a postura da pessoa, né.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Ela atua, em 2014, no berçário, um grupo etário da primeira infância na rede pública municipal de Sorocaba que, há décadas, não tinha. Nessa questão sobre como é priorizado o cuidar, educar, brincar na educação infantil foi perguntado para Âmara, explicitamente, se ela participa de todas as atividades do berçário, troca, alimentação, mamadeira,. Ela responde imediatamente *“Sim!”* (Âmara). A pesquisadora insiste, para ter certeza, se participa de tudo. A leitura da transcrição literal, apesar de longa, é extremamente válida:

*“Eu acho que é muito importante porque aí a gente dá... eu falo em cima de vínculo, né. E com os bebês você tem... acima de tudo você tem que ter aquele vínculo afetivo muito aguçado. E mais, e como você faz isso? É no toque. Não é só porque eu sou professora, eu vou chegar... eu preciso ter esse toque. Então é no trocar, aqui estou olhando pra eles, e eles permitem. Porque na... na... na semana de adaptação até é isso! Então quando eu falo ‘tudo é questão de quanto você estreita os vínculos’, as coisas fluem. Porque eles precisam permitir que eu chegue. Quando eu consigo chegar eu estabeleço este vínculo com esse bebê, pronto. Aí eu consigo trabalhar*

*com tudo que quiser. Contação de história, eu pego o livro, eles já sabem, né. 'Ah, você conta história pra bebê?' 'Conto' às vezes um está chorando, tem um que vibra que olha... Ah, é importante? É importante muito importante. Ah, como que faz isso? Fazendo, tentando. A primeira vez ninguém prestou atenção, a segunda vez não deu, a terceira 'Opa, o João olhou! Olha que legal!'. Quarta, 'Vamos mostrar mais coisas, mais figuras, chamar atenção!'. Agora todos eles sentam e eles sabem. O que que eles tem? Um ano. Né? Persistência, o vínculo. Então, se a professora não tem esse olhar que vai ter que trocar fralda assim lá no berçário... Por que não? Hum... né... tem uma frase que o aluno aprende se ele, aprende mais se ele tem certeza que o professor gosta dele. Né? É isso, é confiança. Então com os meus bebês eu preciso na hora do banho sentar e eles olham pra mim e eu falo é a permissão, eles permitem que a gente toque. Tem criança que não, se ele não tem vínculo com você vai ser um terror. Como que eu vou sentar, vou desenvolver uma coisa com essa criança, se eu não tenho vínculo afetivo com ela? Não é? Essa é a postura do professor do berçário, criar, estabelecer e conseguir. Quando eles permitem que a gente chegue... Nossa!, você faz tudo com eles. Na hora que você abre a porta, que eles percebem que você chegou, eles te recebem, você fala 'Oh, conseguiu! Posso tudo com essa criança'. Pra que isso aconteça, você precisa se permitir a trocar, a limpar, a dar mamadeira, a comida, tudo. Tem que ter essa consciência. Eu não sou babá de luxo, eu sou professora do berçário! [sorrisos, juntas!]' (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Essa questão de estabelecer vínculo, de a criança permitir, é muito importante para Âmara. Ela trata o cuidar, o educar, todos juntos sendo um só o trabalho do professor. Não sendo possível ser separado.

Sobre essa questão da diferença e semelhança entre o Professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil, ela trata com delicadeza, aparentemente, por conta de conflitos que vivencia ou presencia dentro da equipe escolar, no seu ambiente de trabalho. Com cuidado, aponta que a solução dos conflitos imediatos é uma questão de gestão para ser liderada pelos gestores, pela orientadora pedagógica, encarregada de gerir, burocraticamente, os diferentes papéis dentro de cada função. Assim, Âmara cita como principal diferença somente a “nomenclatura”, conforme suas palavras idênticas às de Maia, como veremos mais à frente. E dá a entender que, no mais, é tudo semelhança – mesmo ela não tendo usado esse termo que fez parte da pergunta que lhe foi dirigida. Assim como outras entrevistadas, ela usa, já de início, o termo “troca” e o repete mais três vezes no trecho que segue – o que entendemos como um diálogo verdadeiro entre esses profissionais, que aprendem muito uns com os outros, seja pela extensa experiência prática, seja pela busca de formação paralela na área de educação:

*“E... e assim, o que eu sinto é que a gente tem uma troca muito grande, mas aí com relação às auxiliares, né, eu acho que cabe à orientadora saber trabalhar, é... conduzindo essas auxiliares, né. Porque querendo ou não, o*

que diferencia? É... a nomenclatura. Não? Porque ela é professora, você é auxiliar. Não? Mas na hora ali do vamos ver, as coisas se misturam, né. E tem outros profissionais que [inaudível] ‘Eu sou professora, você é auxiliar’. Aí fica meio perigoso. Porque querendo ou não, tem hora que um invade o espaço do outro. Que a gente está ali em sala de aula, né. E... então, cada um tem que saber o seu lugar, até onde. Se eu sei até onde posso ir com você, não vai diminuir o nosso conflito, mas vai ser menos. Então, qual é o papel desse auxiliar? Né? Que nem até o ano passado não tinha o professor no berçário. Então a gente tá moldando, né, até onde você chega; o que cabe a mim. Então quer dizer, agora ainda está tudo muito misturado. Né? Porque a gente tem essa troca e as auxiliares que estão lá tem experiência de berçário há muitos anos. Então não tem como eu chegar e ‘Agora eu sou professora e você é auxiliar!’ Não dá. Né? Mas eu acho que quando a gente estabelece, né, essa linha ‘Qual é o seu papel’, ‘Qual é o papel dela’, os conflitos ficam menores. [...] Porque muitos auxiliares estão correndo atrás, estão indo se... se... buscar a faculdade, nanana. Porque, a não ser aqueles que queiram parar ali e ali morrer, né. Mas tem muito auxiliar que está buscando. [...] Tem uns que tem muitos anos. Então quer dizer tem assim essa troca. (...) Então eles estão fresquinhos, com teorias novas, muita coisa chegando, nanana. Então eu falo, por isso que é importante a troca. Mas, é importante também saber quem é quem na relação. Né? Pra que um não invada o papel do outro. Mas se... não que assim não acontece, mas acontece menos. [...] porque senão fica meio confuso. E fica mesmo! E aí gera os conflitos [...] Eu já fui auxiliar de muitas professoras. Eu vou chegar querendo dar aula? ‘Ah, mas eu tenho formação!’, ‘Não, espera aí, você tem formação, mas neste momento você está como auxiliar’. Né? Então aí é... é essa consciência que as pessoas tem que ter.” (sublinhadas as ênfases da entrevistada) (Âmara, 1999, presencial/privada)

E tratamos sobre experiência prática e formação:

“É... e também tem... é, o legal que... que elas trazem muitas... é, colocações com relação ao cuidar, ao perceber, né. Que nem antes, elas conseguem perceber até a hora que a criança vai fazer cocô pela carinha mesmo. Que já tem prática, de anos! [...] Então quer dizer, ela aguça esse seu olhar, né.” (Âmara, 1999, presencial/privada)

E também da parte da professora que propõe um trabalho com uma intervenção negociada, e aprendendo, observando com aquela sensibilidade:

“E muito mais, por exemplo, o lance da história ‘Ah, não vão ficar quietos. Imagine que eles vão ficar quietos!’. ‘Vão.’ Mas é assim, é tentativa, é erro, é tentativa e sucesso! [...] As minhas lá do berçário, elas tem muitos anos de experiência, assim em creche, né. Então, muitas coisas que a gente fica em dúvida na hora assim [...] então vou acrescentando às atividades [...] Porque era assim, todos os dias uma historinha diferente, e eles não se interessavam [...] então a gente começou a trabalhar uma história de diversas formas na semana inteira, então chega na sexta-feira eles já conhecem a história. [...] Mas isso, eu aprendi como? Observando, com aquela sensibilidade.” (Âmara, 1999, presencial/privada)

Para Maia, quando trata da questão do reconhecimento, reporta-se ao seu tempo de auxiliar em escola particular, no final da década de 80, início da de 90,

momento em que ainda cursava o magistério e afirma que se sentia bem aceita. Ela usa o termo “troca direta” em relação ao professor com quem trabalhava e em relação ao aluno:

*“Não era aquele ‘mais um’ profissional na sala. Era um profissional junto com o professor mesmo, né. Então não tinha aquela distinção [...], é a troca direta com o professor e a troca direta com o aluno também. [...] trabalhar junto mesmo ao professor. Tanto até na elaboração de planejamento e tudo mais. Então não era à parte.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Observa-se que essa experiência de quando foi auxiliar, influencia na sua postura hoje, junto aos auxiliares do berçário onde é professora. A sua disposição para uma “troca muito grande” entre parceiros, facilitou a sua relação com esses profissionais. *“A primeira impressão que eu tive, que eu estava ocupando o espaço deles, né. Mas na verdade... houve uma troca muito grande. Tanto que tudo que é passado pros professores eu troco com as meninas na sala.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Maia é professora há 18 anos, sendo que cinco na rede municipal de Sorocaba. Em 2014, trabalha no berçário, um grupo etário que, há décadas, na rede pública municipal de Sorocaba, não tinha professor. Quanto à questão sobre como é priorizado o cuidar, educar, brincar na Educação Infantil, pela professora, Maia remete a uma separação do que chama de pedagógico, que é a sua identidade profissional, mas refere-se ao que é da cultura escolar, em que o “cuidado” fica com as auxiliares de educação como “automático”. Ela, como professora, pode participar de tudo, é permitido cuidar. Então, pela criança, pelo momento pedagógico do cuidar, ela faz igual às auxiliares de educação, como mais alguém que está disponível:

*“Isso daí foi tão automático lá no berçário que, lógico, fiquei com a parte pedagógica desde a elaboração, planejar, tiro muitas dúvidas com as meninas também. [...] E automaticamente elas falam assim ‘Não, o banho eu que dou, tal, ela dá a comida’, e isso daí foi automático na sala. Nada assim, de falar ‘Olha, eu só cuido, eu só faço a parte pedagógica e você dá o banho’. Nunca foi imposto isso à elas. [...] Lógico, eu troco também, tem aquele momento da troca que é pedagógica, que a gente tem que ter esse olhar. Tem que ter esse olhar, né, pra com os bebês também. Então tem momento que eu entro também no banho, na sala de... ou na troca, na alimentação todos os dias eu participo. Nunca fiquei fora da alimentação delas, participo diariamente também. Então se há ali é automático, né. Então é quem está disponível vai, faz e cuida da mesma forma.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Para essa entrevistada, a principal diferença entre o professor de educação básica e outros profissionais, que atuam na educação infantil, é a “*Nomenclatura*” (Maia, 2000, presencial/privada), sendo que a semelhança é o que “*Faz pela criança, pelo aluno. [...] É o olhar, né. É o olhar voltado pra criança, pro aluno.*” (Maia, 2000, presencial/privada)

A entrevistada Nair nunca foi auxiliar de educação, nem agente infantil ou similar. Não lhe foi perguntado, especificamente, como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil por esses profissionais, para os quais não é exigida a formação específica em educação e as formas de reconhecimento. Quando trata da relação entre cuidar, educar e brincar na educação infantil, afirma:

*“Acho que os três estão juntos, viu. Um vai ligar no outro, não tem como separar. Tem que ter o espa... Hoje tem que estar o educar, não tem como. Os meus estão muito espertos! Não é dar banho, não, tão espertos, [...] então eu sei como eles são. Daí o educar, que a gente tá sempre... que a gente faz mais papel que o... a verdadeira mãe. O professor hoje é tudo. Então o educar está junto, não tem como separar, e o brincar também, tem que deixar eles, essa idade passa muito rápido, né. Então tem hora que eu deixo eles livres pra brincar e daí eu fico só observando. Imitam eu, as auxiliares, eu sô a ‘mamãe’, é um negócio! Sai briga, eu tenho que separar. Mas os três andam juntos. [...] O cuidar também, é... tá junto, né. O cuidar e o educar. Por eles ficarem o dia inteiro numa creche é bem mais... a casa deles é mais aqui que a própria casa. Tem uns que tem, na minha sala lá, novos, que entrou também novos, tem mais cuidado aqui que na casa.”* (Nair, 1997, presencial/privada)

Para ela, a semelhança entre o professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil, baseia-se no que podem fazer de igual:

*“... Esse ano eu estou mais me identificando, [...] Mas assim, eu procuro sempre trabalhar junto com as auxiliares. O que eu trabalho de manhã elas podem continuar à tarde, uma história, uma brincadeira. [...] Então está dando certo, então tem ajuda da parte delas como auxiliar mesmo, como eu deixo elas... ‘Ah, posso contar essa história?’ Eu falei ‘Pode’, só vem agregar mais à sala. Eu falei, não, eu sempre deixei elas ‘Pode continuar com a atividade’. Elas levam no azulejo, vão pintar [...]. Então eu deixo elas a vontade. [...] Elas vem e falam ‘Posso fazer?’, ‘Ah, pode’.”* (Nair, 1997, presencial/privada)

Nair procura um relacionamento equiparado, mas a diferença implícita na sua resposta está na liderança exercida pela professora. “*Eu, pra mim, não. Pelo menos pra mim, né. [...] Procuro fazer não ter diferença, assim.*” (Nair, 1997, presencial/privada)

A entrevistada Tatiane foi, em 2001, auxiliar de educação por apenas quatro dias, mas desistiu porque sempre quis ser professora; esforçava-se por atuar em substituição como professora e, numa questão de decisão pessoal, preferiu continuar com sua vida incerta de professora eventual. *“É como se fosse me parar um pouco no tempo, não sei. Não quis.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada). Talvez esse depoimento revele um pouco do que significa para ela ser auxiliar de educação na educação infantil, o que não traz satisfação e nem reconhecimento: *“parar um pouco no tempo”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada).

Tatiane, que em 2014 atua no pré II (crianças de 4 a 5 anos), explica como é priorizado, ou demandado o cuidar, educar, tendo em vista a professora de educação básica que atua na educação infantil. Ao responder essa questão, não trata especificamente do brincar na educação infantil. Para ela, pela especificidade da faixa etária, o cuidar está mais presente na creche (0 a 3 anos de idade):

*“mas quando a gente cuida a gente também está educando [...] na maneira como a gente pega pra dar o banho, que leva ao banheiro, como instrui, ou na maneira como alimenta, como incentiva a alimentação, tudo isso é um educar também”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada).

Ela acredita que a faixa entre os 4 e 5 anos apresenta uma demanda diferente em relação ao cuidar, onde existe mais autonomia, porém o educar está presente, “prevalece”, de uma forma que engloba o “tudo”, inclusive o “ensinar”. O termo “ensinar” aparece na sua descrição da educação de 4 e 5 anos e o termo “instruir”, na educação da creche. Portanto, o “educar” é cuidar também e engloba o “ensinar”.

*“Na educação de 4 e 5 anos, né, que seria pra mim, já é um outro marco da educação infantil, é... o cuidar já ficou é... como não sendo foco expressivo. A criança já tem a sua autonomia, a sua independência na parte da rotina, embora ainda exista o cuidar, mas o educar daí o que prevalece, nessa segunda etapa. E o professor... bom, a educação é sempre a prioridade do professor, né. Mas quando ele percebe que o educar está presente em tudo, na forma como corrige, na forma como orienta, na forma como dá o afeto, na forma como resolve os conflitos no dia a dia, na forma como ensina mesmo o conteúdo, então tudo isso é o educar.”* (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)

Para ela, um dos pontos mais importante que diferenciam os cargos de professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil é justamente a formação. E a sua justificativa segue a mesma lógica que apresentou

na questão do educar, que engloba o cuidar e o ensinar. A mesma criança e “falar a mesma língua” seriam a semelhança nessa questão, segundo Tatiane, sendo necessário que as duas, auxiliar e professora, tenham concepção teórica do que seja esse trabalho na educação infantil:

*“A gente percebe diferença entre... no grupo mesmo de auxiliares, quem tem pedagogia ou quem tem um curso de formação, que antigamente tinha o magistério, por exemplo, e quem não tinha. Quando eu tive auxiliares, era uma coisa assim bastante complicada de trabalhar ou de levar o processo, né, de ensino aprendizagem, a rotina do dia a dia com quem não tinha experiência nenhuma com criança. E aí demanda que a diferença vai ser o quanto essa pessoa entra com disponib... com a disposição de aprender, ou quanto ela vai realmente tornar aquilo uma coisa estranha e algo totalmente externo a ela que é somente um trabalho e vai acabar que... os que ficaram... os que passaram aqui sem ter essa disposição de realmente aprender e sem ter uma... uma concepção teórica do que é educação, não ficaram. Né, seja por atividade pela própria escola, né, de fazer, de estimular essa saída, através de documentos e tal, ou pela própria pessoa que desistiu. A gente tem atualmente aqui pessoas que não tem, que entraram sem o curso, mas por essa vontade de aprender eles podem um dia estar... estão cursando ou já concluíram a pedagogia. Então, mesmo pra eles que não são professores, que não atuam nessa área, é necessário porque a mesma criança que eu estou ensinando é a criança que eles vão cuidar também. Então, na verdade nós deveríamos falar a mesma língua. É difícil entender que a pessoa que trabalha com criança não tenha concepção teórica do que é ser este trabalho. Então cabe a prefeitura repensar nos requisitos pra ser auxiliar de educação, né. Eles não... as crianças não são umas ferramentas que dá pra apertar aqui, guardar ali, não é estocar aqui como em outros... em outras funções. Precisa realmente entender a criança, né, no que ela é, no seu desenvolvimento, na sua individualidade. E sem ter uma formação é difícil que o auxiliar, né, faça um trabalho que case, que se harmonize com o professor, né.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Para Nicole, que foi auxiliar de educação por seis meses na rede pública municipal de Sorocaba, não foi perguntado, especificamente, como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil, pelo auxiliar de educação, agente infantil ou cargo similar em que não é exigida a formação específica em educação e as formas de reconhecimento. Ela trabalha no pré I (crianças de 3 a 4 anos), onde a professora não conta com auxiliar, exceto para os alunos com necessidade educacional especial. Ela, sozinha, responsabiliza-se pelo cuidar, brincar, educar; porém, tem o apoio da equipe da escola se, em algum momento, não consegue dar conta do trabalho; daí chama uma auxiliar que toma os devidos cuidados necessários:

*“Então, eu não tenho isso na minha sala. Sou eu, tudo eu que faço. Então o cuidar, o brincar, o educar é tudo eu, assim. Desde amarrar um tênis, limpar*

*[...] Sempre o cuidar sou eu que sou responsável, as brincadeiras, a parte pedagógica, o desenvolvimento deles como criança é tudo eu. Não tem Auxiliar, né, nessa... nessa fase deles que é pré I, né. [...] E... Daí fica sempre eu. Eu, e quando se apura eu chamo um auxiliar, ou quando acontece alguma coisa, eu não posso deixar sozinha, aí eu chamo o auxiliar e o auxiliar pega esse aluno e leva tomar o devido... cuidados necessários.”*  
(Nicole, 2008, presencial, privada)

Quanto às diferenças entre o professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil, Nicole só as percebe burocraticamente. Ela até ignora um pouco sobre esses procedimentos, no local onde trabalha, quanto ao que é cobrado das auxiliares de educação, mas refere-se a sua experiência de seis meses, quando foi auxiliar de educação. Nicole destaca a diferença como de ordem burocrática, defendendo que os auxiliares deveriam ter também a licenciatura, pois eles têm a prática igual ao professor, no dia a dia. Até porque muitas já são formadas, criativas, dão ideias, compartilham, trabalham muito, têm dom artístico (ela se considera sem esse dom). Acredita que a demanda por formação venha pela valorização salarial. Por fim, destaca novamente a questão burocrática de planejamento e de relatório e que o cuidar e o educar, tanto os auxiliares de educação, quanto os professores de educação infantil o fazem:

*“Eu não sei como é que... como é que elas trabalham aqui. E o... cada diretor cobra de um jeito, né. Mas que eu saiba, da atribuição de auxiliar, quando eu fui auxiliar, eu não tinha que ter planejamento, eu não fazia relatório. Né. Não tinha essa parte burocrática, vamos dizer, da educação, né. Eu não sei se elas tem. [...] Que o professor tem. Esse é um peso bastante grande pra nós e o auxiliar não tem. No entanto ele tem a prática igual o professor, no dia a dia. É... é... é assim, eu acho importante eles também terem a licenciatura, muitas são formadas, né. E é muito legal que... é... elas dão ideias, assim. Então as auxiliares também compartilham, elas são mui... as daqui são muito criativas, trabalham muito... tem muito dom artístico. Eu não tenho esse dom artístico que elas têm, né. Então é... eu acho importante eles também terem uma formação, apesar que a maioria procura fazer pra também... por questão salarial, porque também vai prestar concurso. Eu também já fui auxiliar e sei que... eu ganhava muito pouco, agora melhorou o salário delas, né. Mas eu acho importante a função, assim a parte de planejamento, de responsabilidade burocrática é muito grande pro professor e eles não tem, né. Mas o cuidar, o educar eles também tem, eles também fazem e nós também fazemos. Então, é isso que eu acho que é a diferença das duas... das duas funções. [...] A parte burocrática [...] que é cobrado do professor. [...] E responsabilidades, se acontece alguma coisa com aluno é o professor que é responsável. Eu posso deixar com meu auxiliar lá, mas sou eu que vou responder judicialmente. Sempre vai ser eu. Isso é uma função que carrega bastante os ombros do professor. [...] E eles também fazem a parte pedagógica. As daqui eu vejo, pelo menos fazendo, inventando, recriando, é muito legal.”*  
(Nicole, 2008, presencial, privada)

Já para Rita, que nunca foi auxiliar de educação, agente infantil ou similar não foi perguntado especificamente, como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil, pelo auxiliar de educação, agente infantil ou cargo similar em que não é exigida a formação específica em educação e as formas de reconhecimento. Ela prefere trabalhar com os alunos do pré II (idade entre 4 e 5 anos) pois considera que eles são mais autônomos e também pode trabalhar mais a alfabetização. Ao tratar de como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil, tendo em vista a professora de educação básica que atua na educação infantil, considera que um está ligado ao outro e descreve quais são as preocupações com o cuidar nas turmas nas quais trabalha, o pré I e o pré II, que são crianças entre 4 e 6 anos de idade:

*“Ah, tá muito ligado um ao outro, né! Um não dá pra... pra ficar sem o outro. Porque ao mesmo tempo que eles ainda... a gente trabalha bastante a autonomia com eles, mas eles são pequenos, a gente precisa... a gente tem bastante esse lado, essa visão do... da segurança, principalmente com a faixa etária que eu trabalho, eles já são autônomos em relação, assim, ao uso de banheiro, comer sozinhos, né, não tenho mais que ficar muito... então o cuidar é mais nesse sentido mesmo, de segurança deles, né.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

Rita trata das diferenças e semelhanças entre o professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil. Nas diferenças, pesam a formação exigida e o “nome” do cargo, que também poderíamos chamar de “nomenclatura”. Para ela, a semelhança é o trabalho mesmo, a prática:

*“Na verdade a maioria que vem que não tem nada a ver, nunca estudou, não tem essa parte teórica, não tem essa noção. Às vezes tem essa noção de pai, de mãe, que é diferente do profissional, né. Então eu acho que o que mais faz diferença é isso.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

E segue sua argumentação comprovando como foi positivo quando trabalhou com auxiliar de educação que tinha formação em pedagogia, mesmo não sendo exigido para o cargo. *“Quando eu trabalhei com auxiliar [de educação] [...] que tinha pedagogia, então também a gente se dava, assim, se dava super bem nessa coisa, né. No tratar das crianças, entendia o que a gente fazia, entendia.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

E conclui seu raciocínio *“Então, assim, pelo que eu observo, a diferença é essa, de quem não fez pedagogia, nem magistério, nada, que não tem mesmo, que*

*ninguém é obrigado a saber as coisas. A verdade é essa, né.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

A entrevistada reforça as semelhanças entre do trabalho de professor de educação básica e outros profissionais que atuam na educação infantil *“porque o trabalho é o mesmo, né. O trabalho é o mesmo, estar com as crianças o dia todo.”* (Rita, 2003, presencial, privada). Diz que, apesar de não ser dada essa responsabilidade *“do educar, da parte pedagógica, né, eles acabam fazendo mesmo, né. Só não muda o nome.”* (Rita, 2003, presencial, privada)

Para Ana, que nunca foi auxiliar de educação, agente infantil ou similar não foi perguntado, especificamente, como é priorizado o cuidar, educar e brincar na educação infantil, pelo auxiliar de educação, agente infantil ou cargo similar em que não é exigida a formação específica em educação e as formas de reconhecimento.

Ana, tendo em vista a professora de educação básica que atua na educação infantil, explica o cuidar, educar e brincar na educação infantil. Ana conta como é tratado o brincar, tomando por base seu trabalho, deste ano, no pré II:

*“Eu vejo assim, olha, como a minha turma, por exemplo, que é uma turma que está na creche desde bebê. Eles tem... eles conhecem a escola, que eu sou a nova. A turma está junta há muito tempo, então eu que fui adaptada, quem precisou do período de adaptação fui eu. [...] Então primeiro eu fui conhecendo, convivendo com a escola e com as crianças. [...] Então o que eu fiz, eu criei um circuito de jogos [...] Porque eu acho que nessa idade, 5 anos, ainda tem muito que brincar, né. Eu acho que existe isso. E eu tenho essa coisa de conversar, eu gosto de falar quando eles chegam de manhã, fazer um círculo [...] no fundamental era difícil você criar um espaço assim. [...] Aqui na escola a gente faz como momento de união. E aí eu já combino aqui ‘Hoje vai acontecer assim, assim, assim’. Porquê? Assim a criança tem um parâmetro de aprender a associar... nessa idade é difícil o ontem, o hoje, o amanhã. Então eles vão tendo essa sequência. [...] Aí eu desenvolvo. E todo dia eu faço uma leitura sem estar vinculado a nada. Eu tenho uma caixa de livros, eu puxo um livro de lá e leio. E essa caixa está a disposição pra eles. [...] E daí eu acho importante ter autonomia. Como eu falei pra você eu tive que ser autodidata, eu já ensino isso hoje pros meus alunos (ri). [...] Eu acho importante a autonomia deles.”* (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada)

Ela explica, na sequência da rotina de trabalho, o que *“ensina”* (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada) em matemática, linguagem escrita, ciências. *“Então, o que eu faço? Dou atividade dirigida, eles fazem [...] É uma atividade que todos fazem, coletivamente. A gente trabalha individualmente no coletivo, né. Cada um faz o seu no coletivo”* (Ana, 1988,

presencial/privada). E o que denomina “autonomia”, entre aspas segundo ela, dos circuitos porque tem a sua intervenção, sua preparação do ambiente:

*“Depois dessa atividade, todo dia eu tenho uma hora de autonomia pra eles na minha sala de aula. Só que essa autonomia entre aspas, um dia eu deixo o circuito de jogos [...], um dia o circuito de artes [...]. E tem a caixa de livros, e tem a caixa de jogos da escola que eles podem explorar, só que nesse dia geralmente eles acabam pegando o circuito, ‘Pode pegar a caixa lá?’ falo ‘Pode!’.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

A cada mês, muda o circuito de jogos, casinha, dinossauros, dados, percursos sem números, quebra cabeça, porta treco (brindes diversos, objetos vindos do comércio), letras, caminhões, bichinhos – e usa também para classificar, etc. Segue mostrando a importância da autonomia, do trabalho educativo sem ser completamente dirigido, mas sob o olhar atento do professor de educação infantil. E mostra como brincar e aprender estão ligados:

*“Eles acabam dando aulas pra eles mesmos. Supergostoso, né. É muito interessante ver esse trabalho com eles. [...] aí nessa hora ele está explorando o que ele conhece, né. É um termo antigo, ‘inteligir’, né. Você aprende, isso, o seu cérebro descansa e aí você exerce o que você aprendeu. [...] Então, quando a criança está explorando aqueles jogos, ela está explorando o que ela sabe, só que livremente, ensinando o amigo, brincando com o amigo. Esse momento muito interessante. E aí o brincar é... esse é o brincar com o aprender junto e de maneira livre, e um momento que eu estou olhando todos.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Para Ana, alguns espaços da escola de educação infantil que diríamos ser, por excelência, um espaço para brincar, como por exemplo, o parque, é um espaço para se usar com cautela, postura considerada diferente do que ela já fez no passado, quando era mais jovem. E a areia como tempo de descanso, para relaxar, pensar, ficar quieta, até porque, para ela, a aprendizagem requer isso:

*“E aprendizagem requer isso. Você só dirigir, dirigir, dirigir, dirigir, você não sabe o momento que ele aprendeu. E se você não dá autonomia, como que você vai saber? Mesmo o caminhar. Que nem lá tem essa coisa da fila. Eles são grandes, e eu não gosto de fila. Então agora estou ensinando meus alunos a saírem da fila, então eu combino com um funcionário na hora do almoço... [...] Aí eles vão se servindo aos poucos, [...] sentando, bonitinhos, ‘Nossa, está uma paz!’ E eles estão tendo essa autonomia de se locomover sem eu estar obrigando uma fila, sabe. Saber esperar o amigo se servir, pra depois... Isso é educação, não quando você fica ‘Você agora, você ndnd...’. Isso não é! Isso é dirigir. Você não ensinou, você só determinou. Só que pra isso, como as escolas são grandes, você tem que ir aos poucos, pedindo a colaboração dos outros, pra que entendam que é um processo de aprendizagem.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Ana defende a necessidade de os funcionários da escola colaborarem e entenderem o processo de aprendizagem da criança e de intervenção do professor, especialmente tendo em vista a autonomia da criança. E conclui a questão do educar, brincar e cuidar (o aprender, o brincar, o atender a criança, conforme suas palavras) diretamente ligado à essa autonomia da criança, mas uma autonomia trabalhada com informação e presença do educador, dando o perfil, dando o caráter educativo:

*“Então assim, eu estou educando isso com os meus alunos. Então eu acho que esse aprender, o brincar, e o atender as crianças, você tem que trabalhar autonomia. Mas você tem que informar também, e estar presente pras coisas estarem acontecendo. Né. Tem que estar todo instante presente, junto com eles, senão a coisa não vai.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

Infelizmente, para Ana não foi feita a questão sobre diferenças e semelhanças entre o professor de educação básica que atua na educação infantil e auxiliar de educação, agente infantil ou cargo similar em que não é exigida a formação específica em educação.

Para todas essas professoras entrevistadas a nomenclatura do cargo (certamente acompanhado de condições de trabalho, garantidas pelo controle burocrático) é a principal diferença entre os educadores infantis em seus diferentes papéis dentro da educação infantil, em que a formação superior faz diferença. Pois a semelhança é praticamente em tudo, pois tem a criança em comum. Tanto professores quanto educadores, para o qual não é exigida formação inicial em educação, falar a mesma linguagem é imprescindível.

Perceber a criança como um ser integral requer conceber como integral a educação infantil, no sentido de que não pode haver diferentes educadores, em seus quadros, com papéis e formações diferenciados no atendimento a criança. Um papel acaba por sujeitar-se ao outro, ou distanciar-se do outro. Essa situação fragiliza a luta por reconhecimento da educação infantil, pois cultua, em separado, os diversos aspectos da peculiaridade da educação infantil e, conseqüentemente, não reconhece a criança como sujeito de direitos.

#### 6.4.5 Satisfação e reconhecimento do professor da primeira infância

Segundo Honneth (2009, p. 10), é preciso reconhecer o outro, o diferente, na construção de uma sociedade democrática e coesa, no contexto complexo contemporâneo. Pela peculiaridade da educação infantil, o professor de educação básica que atua na educação infantil, pode ser considerado “o outro” entre os profissionais da educação. A tese é de que a base da interação é o conflito e, a luta por reconhecimento, move a constituição da subjetividade e da identidade individual e coletiva.

Essa luta por reconhecimento social do professor da primeira infância manifesta-se na luta por equidade de condições de ser ouvido, de poder argumentar, ter participação política e busca de soluções. A percepção e as formas de reconhecimento manifestadas pelas professoras são diversificadas e distribuídas em esferas de relacionamentos sociais onde elas caracterizam essas formas de reconhecimento.

Para Giane não foi perguntado se se sente satisfeita. Ela aponta um sutil reconhecimento por parte dos pais, maior em relação ao professor do que ao auxiliar de educação, que está lá pra trocar fraldas:

*“Mas no geral, na população no geral, a função pedagoga, a profissão pedagoga não é reconhecida, em geral eu acho. É como se fosse a última opção, é a mais barata, é a mais fácil, é a última opção. A população em geral não valoriza muito o professor.”* (Giane, 2006, presencial/privada)

Ao ser indagada se a educação superior pode ajudar nessa busca de reconhecimento, Giane considera que *“a preparação dos professores também ajudaria muito nessa valorização. [...] mudar também a maneira como você está educando as crianças e os jovens, e a família.”* (Giane, 2006, presencial/privada) e coloca a responsabilidade para os docentes também

*“Eu acho que nós é que temos que educar as pessoas pra que elas valorizem nossa profissão. Que tá nisso. O erro também está no que nós estamos fazendo. Nós não estamos educando as crianças, os jovens, para que eles nos valorizem. [...] Então a gente está errando na educação deles. [...] Mas o professor também tem que mostrar pra família a importância da educação e do professor [...] desde o zero até, muitas vezes a faculdade, o*

*professor é... não é uma função muito reconhecida.” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Giane destaca, também, a situação menos privilegiada da educação infantil que ainda esta fora de algumas ordens burocráticas:

*“Na educação infantil, por conta de não ter a prova, ou as notas ali, então muita gente não valoriza. Acha que ali é só um parquinho. Muita gente fala ‘Estamos indo num parquinho’ – não está aprendendo nada ali, brincar não é aprender. Então eles não valorizam, muito menos a educação infantil [...] No geral os professores não são valorizados, mas o professor de educação infantil, é menos ainda por conta disso. Os pais, algumas pessoas não conhecem a função, muitas vezes, eu acho, né... ‘Que eles só estão pra comer e brincar, e mais nada’” (Giane, 2006, presencial/privada)*

Já Roberta, que atua na educação infantil, sente-se satisfeita como professora de educação básica e também sente-se reconhecida profissionalmente, em relação a outros professores. Para essa consideração, trata do trabalho em equipe e desse diferencial da educação infantil:

*“Sim. É um trabalho em grupo, eu acho que a educação infantil é muito assim, trabalhar em grupo. É... uma sempre tá fazendo um trabalho e tá falando, passando pra outra. E às vezes a gente faz juntas todas [...] o projeto, e apresenta pras outras salas. Então é assim, não é um trabalho individual. É um trabalho, é um projeto da escola toda, envolve todas as professoras. Acho que a educação infantil, [...] ela é mais... Como que eu posso falar? É um trabalho mais em conjunto, eu acho, do que o fundamental. [...] É mais integração, né. Interage a escola inteira. Eu acho. O fundamental eu acho que é um trabalho mais individual, cada um trabalha na sua sala, a gente não sabe o que está acontecendo no trabalho da outra. Cada um faz o seu trabalho. E na educação infantil não, é um projeto que engloba a escola toda.” (Roberta, 1990, presencial/privada)*

A pesquisadora questiona sobre o que levaria a ter essa afinidade maior na equipe, de trabalhar mais juntos. Ela admite que não sabe por que, mas o brincar da criança exige a interação; interação entre as idades. Isso pode levar as professoras a proporcionarem essa interação:

*“De trabalhar mais junto, eu não sei. Eu acho que é assim, que é na educação infantil a gente trabalha mais o brincar da criança, né. E o brincar exige, assim, integração com todos, com todas as idades. Né. Então é isso que a gente não fica numa idade só. Então a gente interage com todos da... da... E cada um tem a sua experiência, sua vivência e vai passando pro outro amiguinho, né. [...] Nós proporcionamos essa interação entre eles também.” (Roberta, 1990, presencial/privada)*

Sobre o reconhecimento da educação infantil, e sobre esse trabalho com a criança pequena, Roberta reforça que há um reconhecimento entre pares, entre os

da área da educação. Já os de fora da educação não reconhecem por desconhecimento, simplesmente:

*“Muitas vezes eu vejo fora as pessoas que não... que não entendem, assim, eles perguntam ‘Ah, você trabalha na educação infantil? Ah...’ Então eu acho que as pessoas que estão de fora é que ainda não reconhecem. [...] De fora da educação. Mas da educação eles... já é bem reconhecida. [...] As que estão fora não sabem, né. Eles acham que é só cuidar da criança, né. Eu acho que é só o pessoal de fora mesmo. Porque a parte da educação, eu acho que é bem reconhecida.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Roberta comenta sobre o trabalho dos professores no berçário, sobre o interesse dos professores, pela necessidade de pesquisar, de buscar formação, para saber o que fazer:

*“Então o professor que está no berçário agora [...] está procurando meios pra poder trabalhar, pesquisando, mas na verdade não sabe ainda se está, se o seu trabalho está sendo... se ela está no mesmo caminho, no caminho certo, né.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

Indagada sobre o que se poderia fazer para que a educação infantil seja reconhecida, Roberta ri e aponta o problema:

*“O que fazer pra eles reconhecerem? [ri] O problema da... na creche é que os pais acham que a creche é só pra levar a criança pra eles trabalharem, né. Eles não dão esse valor pra parte pedagógica. A maioria, são poucos os que dão valor pra parte pedagógica [...] Então, a gente vê pela reunião de pais que a maioria nem vem, né. Se desse valor mesmo estariam querendo saber o que a criança está aprendendo, querendo e perguntando, e querendo saber, mas não. É isso que eu vejo, que a creche pra eles é pra deixar a criança pra eles trabalharem. [...] O integral, né. O parcial já não. [...] Que os pais daí já deixam lá pra aprender. Eles acham, eles falam, né, que já é escola, já estão aprendendo. [...] É a visão deles.”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

A pesquisadora tenta introduzir o tema dos pais e da educação superior, se os pais sabem que eles são formados, se acha que contribui. Roberta continua com seu raciocínio e pode se perceber que a entrevistada acolhe a pergunta, mas, no final, conclui seu raciocínio que já estava engatilhado “só trazendo os pais pra escola” (Roberta, 1990, presencial/privada)

*“Ah, contribui sim. E eu acho que tem que ser, tem que chamar mais os pais pra escola e... para os pais estarem cientes e sabendo o que está acontecendo e conhecer até a formação do... das pessoas que estão cuidando do seu filho. Eles já vão dar mais valor pra... pro profissional que está cuidando do seu filho. E isso só trazendo os pais pra escola [...]”* (Roberta, 1990, presencial/privada)

A entrevistada Maia mostra-se satisfeita com seu trabalho *“Muito. [...] Muito, muito, muito. Amo, amo. Amo, não troco por nada. Se você falasse, ai eu saio daqui procurar um outro emprego que faça outra... Não. Que aumente a minha renda! Não.”* (Maia, 2000, presencial/privada). Sente-se reconhecida diante da sociedade. E credita essa visão ao reconhecer-se como profissional, primeiramente. E depois sai na defesa da educação infantil *“porque tudo acontece na educação infantil, nessa primeira infância deles, tudo começa aqui. Então, o result... se tem bons resultados, tudo, então tudo começou aqui, né, com os alunos, né, o seu desenvolvimento.”* (Maia, 2000, presencial/privada)

Nesse depoimento, Maia abre caminho para falar do reconhecimento do ensino fundamental que estaria interessado em saber o que aconteceu com determinadas crianças da educação infantil, as que estão com problemas de aprendizagem, no ensino fundamental. Nesse segmento, ela atua com carga suplementar de reforço e trabalha com alunos que estão com problemas de aprendizagem. Porém, no final da entrevista, abaixa a guarda e destaca que esse encontro com a Instituição de ensino fundamental foi por acaso, eles não vieram procurar a instituição de educação infantil, ela que, por acaso, foi trabalhar lá.

*“É interessante isso, pois um aluno que foi do Infantil, que você conhecia, que você trabalhou com ela, e hoje está lá no fundamental com nove anos... e ela... E eu encontrei, e não está alfabetizada. É assustador, porque a gente prepara tanto esse aluno aqui. Eu, pelo menos, faço este trabalho de preparar o aluno pra receber, né. Na verdade é assim, ele entra na escola e já começa a ser alfabetizado, a partir do momento que ela entra. Né? Lógico que a gente oferece muito mais, né, quando a criança chega na fase dos seis cinco, seis anos, né, que sabe que ela vai sair bem mais preparada pra receber a alfabetização no ensino fundamental. Hoje você se depara com um aluno que foi seu, aqui né, pré-silábico com nove anos de idade! É assustador! Eu me assusto muito, e eu não sei o que aconteceu nesse meio cam... meio tempo, nesse caminho dele. São dois anos fora da educação infantil, dois anos lá! O que que aconteceu com esse aluno? Né? [...] O que que o fundamental sabe da educação infantil? [...] Por coincidência teve um contato [...] que eu sou daqui e fui pra lá. [...] porque atender 30 alunos não vai dar conta mesmo. [...] Eu acho que eles estão chegando na idade e não atingiram ainda a meta, né, de estar alfabetizados. [...] estão indo pra um quarto ano sem saber ler e escrever. [...] Infantil é tudo na vida de um aluno, desde pegar no lápis, se sujar, o comer... Nós temos essa visão, né, essa visão ampla da criança, né. Como essa criança come, como ela senta, como ela anda. Né. Isso vai fazer a diferença nela como, né, uma criança e um adulto. [...] Essa troca do fundamental com a educação infantil faz falta, muita falta. De eles virem saber do aluno aqui. O que é a educação infantil na vida de uma criança? Vai pra escola pra brincar? Não. Não sei quantos tem essa visão, que educação infantil é pra brincar. Não é. Né. Mas o brincar faz parte do desenvolvimento. Né. Mas não que é só o brincar.*

*Então, essa troca com o fundamental faz muita diferença.” (Maia, 2000, presencial/privada)*

As inúmeras formas de reconhecimento podem incluir a criação de situações de articulação entre os diferentes níveis educacionais, ou seja, meios, de se sentar juntos para pensar a educação como um todo, como uma continuação. Fazer interagir nas várias fases da educação, interagir nas reflexões gerais, interagir nos locais, nas comunidades onde se localizam instituições de educação, seja de infantil, fundamental, médio, ou superior.

Para Zelinda não foi perguntado se está satisfeita, nem se a educação superior pode contribuir para o reconhecimento, mas sobre as formas de mudar o reconhecimento ela discorreu tratando da autonomia do professor.

Essa entrevistada, imediatamente, também afirma que se sente reconhecida como professora de educação infantil, mas revela sua história de percepção de reconhecimento. Primeiro na instituição particular em que se aposentou, na qual trabalhou por 25 anos, o reconhecimento é representado principalmente pelo investimento que esta instituição fazia em formação continuada *“E lá valorizava bastante a gente porque dava muito curso, muita formação. A bagagem que eu tenho, a maioria é de lá.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada).

Portanto, um reconhecimento, uma valorização que sentia pela “bagagem” que recebia na formação em serviço. Formação em serviço muito mais valorizada que a formação superior que teve em pedagogia. Na verdade, para ela, a pedagogia já foi “fraca” quando comparou com o curso de magistério; depois foi “fraca”, se comparada com a formação em serviço, o que não explicita exatamente, se somente voltado para a prática. Ela apresenta o que não “aprendeu”, como a formação em serviço pode estar a serviço de encapsular os conflitos. Vamos acompanhar a sequência de sua fala, que foi toda num bloco só, o trecho anterior e os dois próximos:

*“Por isso que eu falo, talvez seja por isso também. Meu curso de pedagogia talvez seja por isso que eu tenha achado fraco. Que eu fazia tantos cursos bons na escola particular e daí você dá uma comparada e fala. ‘Ai meu Deus foi fraquinho’.”* (Zelinda, 1991, presencial/privada)

Na continuidade, a entrevistada dá uma guinada inesperada, que desconserta a pesquisadora, já persuadida da sua percepção de reconhecimento na escola particular:

*“E então lá eu já era reconhecida, aí vim pra prefeitura, a gente parece que dobra o valor da gente na prefeitura. Né, um dos motivos que eu saí do colégio particular foi por isso mesmo. Eu aposentei e já pedi a conta. Porque eu falei ‘Ai...’ Porque no último ano eu estava trabalhando no colégio particular e na prefeitura. Aí comecei ver muita diferença.” (Zelinda, 1991, presencial/privada)*

A pesquisadora pergunta *“Como assim?”* e ela confirma: *“De valorização mesmo.”* A pesquisadora acha que não entendeu bem, *“E onde você acha que valorizava mais?”* E ela seguramente afirma: *“Aqui, na Prefeitura valoriza mais.”* A pesquisadora, de certa forma desconfiada, tenta desvelar sua fala introduzindo a questão de valorização em salário, carreira, ou seja, a estabilidade do serviço público. *“E essa valorização, o que você quer dizer com isso? Salário, carreira, ou reconhecimento...”* E Zelinda faz um rico depoimento, onde se pode observar a contradição da elite que tanto reclama bons professores, mas não os reconhece; da burocracia escolar que mantém os funcionários “na linha” e não dá autonomia. E, por fim, como a autonomia intelectual é condição primeira de reconhecimento. Autonomia intelectual que se espera seja propiciada pela educação superior. Mas as condições para ela se desenvolver são dadas por outros caminhos:

*“Falo de reconhecimento da sua função mesmo. De como você é importante. Sabe, porque lá no colégio particular tinha pessoas que nem eu, todas. A gente fazia cursos, a gente tinha reconhecimento da coordenação, da escola. De pais não tinha muito. Quer dizer, tinha da maioria, mas tinha aqueles que sempre achava que você era fraca. E... e não davam muita importância ‘Ah, não tem essa professora, tem outra’. Entendeu? Aqui não. Aqui eu costumo falar que os pais tratam a gente como celebridade [...] parece que o pai não quer nem entrar na sua sala, é uma coisa, parece que você está longe... Aqui, na prefeitura, parece que... [...] Não sei se por condição financeira. Mas eu já trabalhei em um outro bairro de Sorocaba, mais antigo, em CEI municipal e também lá a mesma coisa. Até as mães que tinham um pouquinho mais, ‘Nossa!’ Mas tratavam a gente com um respeito. No colégio particular já... É que eu trabalhei muito lá com a elite mesmo, né. Então tem pessoas que invade a sua sala e aí... e aí destrata e... e porque acha que é ‘melhor’. Então acho assim... Por exemplo, eu entrei na Prefeitura, tudo que eu fazia eu ia e mostrava pra Orientadora ou então pra Maria [Diretora lá daquele outro CEI municipal ‘Ai, está certo Maria?’ Daí a Maria [diretora] falava assim ‘Como, ‘está certo?’’, ‘Não, eu quero saber se está certo o que eu fiz’ – o planejamento, o semanário. ‘Não tem certo ou errado, Zelinda, Onde você aprendeu isso?’. Porque no colégio particular a gente sempre tinha que dar... ‘É dessa maneira?’. Tinha que sempre ter aquela linha. Aí eu falei ‘Nossa!’ É uma autonomia que eles dão pra gente, que é necessária, porque sou eu que estou dentro da sala*

*mesmo, né. Então, essa autonomia permite você se valorizar. Eles confiam em mim, então eu acabo me valorizando e também acabo vendo a valorização que as pessoas dão pra gente. Eu acho que é isso.” (Zelinda, 1991, presencial/privada)*

Já Âmara trata o sentir-se satisfeita, o sentir-se reconhecida como professora de educação básica que atua na educação infantil, em vários aspectos. A ordem burocrática por resultados é forma de não reconhecimento, que pode levar a perder “a essência”:

*“Como minha professora falou, ‘Você quer ganhar dinheiro não vai ser professora. Professora é uma profissão árdua, não é valorizada. Já não é valorizada pela sociedade, se você não se valorizar ainda, ‘Meu Deus do céu!’ a gente fica doente. Não é fácil, não é fácil. É... é doído às vezes, né. Porque a gente está vivendo num sistema que cobra muito resultado final, resultado final, resultado final. E agora a gente está fazendo a F.A.D.A.<sup>21</sup> da criança, né. Fada!! (Ri) Você pega aquilo lá, você fica...T...t...t... Eles são bebês, eles estão lindos, felizes, sorrindo! Ah, meu Deus! Mas tem que estar aqui ó! Como que eu vou classificar? Hei, a gente tem que classificar mesmo, né! É um sistema que vem lá de cima. [inaudível] aí, se a gente deixar, né, se enterrar por essas coisas a gente fica... a gente perde a essência.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Dessa forma, Âmara destaca que o reconhecimento, às vezes, não vem do lado que gostaria, que o sistema maior só cobra resultados e classificações. Pai, amigo, diretor, quem está perto pode até valorizar e, às vezes, também não valoriza, mas é a relação, a postura profissional que vai trazer essa valorização:

*“Aí, reconhecida ou não, as vezes a gente... o reconhecimento vem de um lado, e a gente queria que ele viesse de outro. Né? E esses... esses, essas... é... essas classificações que a gente tem que fazer... Que nem, por exemplo, terceira etapa lá. Já estão cobrando que elas cheguem no primeiro ano alfabetizadas. ‘Espera aí!’ O primeiro ano não foi criado pra isso?!’ Né? Aqui a gente vai apresentar tudo... Então quer dizer, cada hora estão cobrando... daqui a pouco estão cobrando alfabetização do berçário! Porque está vindo assim, né. E são... cadê essa valorização do profissional que está ali? Ah, é do pai, é do colega? Não, não é, é de um sistema maior. Pra enxergar este profissional, enxergar mesmo o papel dele ali, essa valorização ali. [...] e isso as vezes não é do amigo, não é do pai, não é do diretor. É um sistema maior. [...] Bom, que a gente é tudo na área humanista, qualquer ‘Nossa, que legal!’ A gente já se sente... [...] Mas a desvalorização acontece até entre os pares, né, os professores. Aí é a postura, você e os pares mesmo.” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Sobre a desvalorização da professora de berçário, entre pares, Âmara testemunha a forma como foi explicitada no dia da atribuição desse cargo, tratado

<sup>21</sup> Ficha de Acompanhamento de Desenvolvimento e Aprendizagem

por quem atribuía como “babá de luxo”. Aponta o compartilhar entre os profissionais como forma de superar essa desvalorização, esse não reconhecimento.

*“É... entre... dentro da classe tem, né. [...] Compartilhe. Mas é difícil compartilhar, é mais fácil a gente apontar ‘Ah, ela não sabe fazer!’ Então dentro, dentro da... da nossa categoria ainda tem ‘se sentir melhor que você’. [...] ‘Você, professora de berçário? Eu escuto, assim, ‘Ah, sou mesmo, adoro. Dou muito amor. Estou ensinando estas crianças a amar! A ter consciência corporal, trabalhar lateralidade, equilíbrio... Não é importante?’ ‘É... é difícil, né.’ ‘É, é difícil porque no meio tem que trocar uma fralda, quando eu fui assumir essa sala, eu... quem estava fazendo a atribuição olhou pra mim e falou assim ‘Tem certeza que você vai escolher berçário?’ Eu falei ‘Tenho, porque é do lado da minha casa’. a outra escola era lá na Aparecidinha. Falei ‘Eu tenho’. ‘Mas você vai ser babá de luxo’. Falou na atribuição. Aí eu olhei e ‘Então eu vou ser ‘babá de luxo’, e a prefeitura vai pagar pra mim ainda! Ai que delícia!’. Ele olhou pra mim e ficou ‘Eta nós!’ Eu disse assim ‘Eu escolhi ser!’. Né. Mas ele ‘Aí, professora de berçário?’ Sou professora de berçário! [...] Até lá dentro da escola ‘Ah, mas o berçário trabalha o quê?’ ‘A gente trabalha isso, tudo é pedagógico, né. Vou ensinar a comer... Tudo isso, tudo é. Dentro da escola, todos os fatos são. Até dentro da escola tem as ‘Não, mas porque as professoras do berçário, né... ‘Não, somos sim, e aí?’” (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Âmara considera que a sociedade, o empregador valorizam quem tem faculdade, independente do fato de a sua prática ser excelente e que, hoje, o ingresso na faculdade é algo mais fácil. Ela considera que o universo acadêmico muda, enriquece a pessoa, mas pondera que é melhor ter a teoria e ter a prática para ser um profissional que não seja medíocre:

*“De certa forma, sim, né. É... querendo ou não, qualquer que seja, o profissional ele pode ser excelente... é... mas se o outro tem faculdade, pode até nem ser tão bom quanto você, mas a sociedade, o empregador lá ‘Ah, aquele lá tem faculdade’. Então, querendo ou não, hoje, por mais fácil que esteja ingressar num curso de faculdade... antigamente era status, né. Mas ainda o ensino superior te dá de repente uma superioridade com relação a isso. E... e eu acho importante, né, o universo... é... acadêmico muda a pessoa. Né? Então eu acho assim, impossível alguém passar por quatro anos por uma faculdade e sair o mesmo. Não, não, isso é impossível. Só se a pessoa realmente foi turista, mas mesmo assim, ele ainda conseguiu absorver alguma coisa, registrou lá no cérebro. Então o universo acadêmico é enriquecedor na vida de uma pessoa. É por isso que eu falo para as meninas lá ‘Vai, vai atrás!’ Eu tenho uma auxiliar que ela é fantástica, sabe, com relação à postura, didática, chegar na criança. ‘Você tem que fazer uma faculdade, e você pode ser mais do que auxiliar, você tem potencial pra isso. E o que vai prom... O que vai... Qual a forma que você vai conseguir? Fazendo uma faculdade, então vai atrás. [...] Sim. Ela... ela tá indo na contramão, né. Ela tem a prática... Tá vendo como uma coisa não independe, uma tão... uma tá ligada a outra. Se você tiver só a teoria e não tiver a prática, você tá médio. Né? Se você tiver só a prática e não tem a teoria você também está médio. Então se você junta os dois, pronto, você fica excelente. Né? Então uma coisa, ela tem que estar junto. Nem um, nem outro, os dois juntos, é importantíssimo. É importantíssimo, e eu acho que a faculdade, o contato com o teórico amadurece você. Porque você tem as*

*vezes, você tem um pensamento medíocre em relação àquilo. Quando você vai lá e se aprofunda no teórico, você fala assim 'Nossa, eu estudo sobre isso, tem pensadores que passaram... sabe, a vida inteira estudando a melhor forma de chegar'. Então os caras não estão lá à toa. Então é importante. Juntos os dois, pronto, você se forma. Né?' (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Âmara, 1999, presencial/privada)*

Para Nair, outra entrevistada, não foi perguntado se se sente satisfeita. Para ela o reconhecimento depende de algumas condições do trabalho:

*“(ri) Depende, né. [...] Então, este ano estou me identificando. Já teve outros anos que com... é... tive a impressão, assim, eu sempre trabalhei com os maiorzinhos independente de ser [professora] eventual em todas as salas, daí eu vim parar aqui no ‘MII’ [crianças de 2 anos de idade], então fiquei meio... sabe, ‘Como professor, o que vou trabalhar no ‘MII’, meu Deus, aquela turminha pequena, nossa!’ Aí o ano passado veio até a mim que estava taxada como ‘Ninguém faz, lá eu não fazia nada! [...] É, eu senti isso, e veio até mim. Fiquei sabendo disso. Pelas próprias amigas de trabalho! Profe! Como também auxiliares que já tinham passado comigo lá. Falaram de trabalho, pois esse ano aqui, o que aconteceu? O ‘MIII’ [crianças de 2 anos de idade], um monte de atividades, eu estou ligada no 220. [...] Nossa! Isso acabou com muito papo de ‘Aquela professora não fazia nada.’” (Nair, 1997, presencial/privada)*

A pesquisadora questiona, *“Você acha que por ser professora nos grupos menores é isso que levava as pessoas a pensarem que você não fazia nada? É isso que você quis dizer?”* Nair responde de imediato: *“Isso, isso.”* A pesquisadora infere e procura confirmar. *“Então não havia um reconhecimento do trabalho do professor de educação infantil?”* Sua resposta é praticamente simultânea a pergunta:

*“Não, não. Não. Isso. Não por parte da minha diretora, ou da orientadora, mas pelos próprios amigos de trabalho, professores e auxiliares. [...] Chegou pra mim, daí fiquei mais chateada... [...] Imagina, né. Nossa, ainda bem que estava terminando o ano. Só que esse ano, do jeito que está não estão nem falando mais ‘Não está trabalhando.’” (Nair, 1997, presencial/privada)*

A pesquisadora tenta confirmar se a impressão de Nair é sobre as professoras que trabalham com crianças de dois anos na educação infantil, *“E daí você acha que as professoras que trabalham no creche II [crianças de 2 anos de idade] sofrem isso então?”* Sua resposta é muito cautelosa e nos dá pistas de que uma base mais estabelecida de trabalho, seja pela formação inicial ou pela formação continuada, ou ainda pelas condições estruturais, de número de educadores por crianças, daria mais segurança e teria condição de construir um maior reconhecimento desse trabalho.

*“Não sei se todas. Eu sofri, eu não sei se todas. Eu me senti perdida no ‘MII’ [crianças de 2 anos de idade] no primeiro ano que vim pra cá. [...] Até pegar o ritmo, tem coisas que eles não sabem fazer, eles são muito pequenos. O ‘MII’ [2 anos] vai fluir mesmo é no... em agosto, não adianta querer fazer antes. Faz algumas coisinhas, mas... não é igual ao ‘MIII’ [crianças de 3 anos de idade]. [...] E esse ano acho que está... eu não sei como elas estão. Mas vem sendo duas pra 25! Tendo que trocar fraldas, é complicado, né.” (Nair, 1997, presencial/privada)*

A entrevistada Tatiane sente-se satisfeita como professora de educação básica atuando na educação infantil, sempre:

*“Desde que eu me lembro por gente eu estava fazendo alguma coisa, alguma brincadeira de cunho docente, né. Eu sempre brincava de escolinha ou ensinar alguém. Na escola também eu terminava... logo que eu terminava já estava com outro amigo pra ajudá-lo, então eu acho que realmente eu não me vejo em outra coisa, assim. Gosto muito do que eu faço, gosto dessa idade. Já trabalhei com o fundamental até, nessa etapa aí de [professora] eventual, mas o que... minha preferência sempre foi educação infantil e vai continuar sendo.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

O reconhecimento é uma conquista diante da comunidade, dos pais dos alunos, pela sua postura. Tatiane tem o respeito deles:

*“Sim. É... nem sempre, né, nessa comunidade a gente teve essa valorização. Mas depende muito da sua postura também, né. Então não sei se eu consegui manter uma postura desde o começo, de realmente mostrar até pros pais, né, em reunião que eu não estou aqui por conveniência da prefeitura ou porque eu não me encaixei em nenhum outro lugar, nenhum outro ofício de trabalho. Né. Eu estou aqui porque eu estudei pra isso, eu tenho formação pra isso, né. Eu consigo entender esses processos. Então, como eu sempre demonstrei essa postura que aqui é o meu trabalho e que, é... eu tenho a formação adequada pra isso, eu nunca tive problema pra com os pais assim, né. Ao contrário, eles sempre também foram bem respeitosos comigo. E na comunidade em si a gente percebe uma grande melhora também... que a gente vem conquistando...” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Por comunidade, Tatiane entende a comunidade escolar, os pais, o entorno da escola, o bairro:

*“Isso, né, a comunidade escolar do que... A gente percebe como o grupo de professores aqui houve uma crescente mesmo de valorização, de mudança dessa cultura, né, que na creche era... primariamente era o assistencialismo, que é o que eles pensam, né, ‘Eu vou deixar lá porque eu vou trabalhar’. E agora não, eles têm noção de que aqui o cuidado é educando e que aqui é uma escola, é uma unidade de ensino e que nós temos todos os processos educativos, educacionais como em qualquer outra. Né, então isso também valoriza o nosso trabalho. E eu me sinto sim bem satisfeita de estar aqui nessa equipe, tal, nessa comunidade.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Nesse mesmo turno da resposta acima, segue com um “Mas”, para ponderar esse reconhecimento, pelo cansaço e pelo ônus, porém que não faz desistir:

*“Mas às vezes a gente cansa um pouco por que... eu falo que o professor deveria de ter insalubridade porque é um trabalho que a gente se dá por inteiro, né. A gente se dá emocionalmente, fisicamente, é... financeiramente, enfim, então as vezes acaba que como... não que cansa, né, que nos faça desistir, mas as vezes é... né, esgota, as vezes, suas energias, né, te traz alguns outros probleminhas de saúde. Então nesse sentido só que eu tive algum ônus por ser professora, mas no mais eu sempre tive bastante satisfação.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Em relação aos pais, diferente de Ana, como veremos abaixo, para Tatiane a educação superior não faz diferença, até porque não se fica expondo o diploma, mas ela explica o caminho real desse reconhecimento que decorre de mudanças internas da pessoa pela educação superior, para depois expressar-se nas atitudes do professor.

*“... Se contribui é... em relação direta aos pais, não, porque a gente não fica expondo, né, nosso diploma, e tal. Mas eu acredito que isso muda a pessoa, né, como que te dá uma maior segurança pra trabalhar, você se sente mais preparado, mais seguro, né, mais... mais autêntico naquilo, e essa postura vai refletir, né, nos seus atos, no seu semblante, na maneira como você lida com os conflitos, e isso sim vai trazer diferença no trato dos pais, né, é uma consequência. Mas eu acho que muda princip... primeiramente internamente a pessoa, né, aí depois ela expressa isso nas atitudes.” (Tatiane, 2010, semipresencial, privada)*

Ana sente-se satisfeita e reconhecida como professora de educação infantil, mas pondera que nem sempre foi assim:

*“Sim. Já teve uma época que, assim, não todo lugar, que nem, por exemplo, se eu vou abrir um crediário e eu falo que sou professora, mas ‘professora do quê?’ Eu falo ‘professora de educação infantil’. Aí ficavam ‘meio assim’, né. As pessoas ainda tinham uma noção que você é babá de criança. Que eu já passei por essa fase de acharem que ‘Ah, você está lá pra olhar criança!’ E não é isso, estou lá pra ensinar, eu sou uma profissional que estou trabalhando com as crianças.” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Reformula, atualizando em relação ao grupo de pais dos seus alunos, com o qual trabalha hoje. Pela idade, é chamada de senhora. Já deu aula para filhos de ex-alunos:

*“Mas assim, o grupo sempre... não tenho o que reclamar do grupo com quem eu trabalho, com os pais com quem trabalho. Não tem essa coisa assim, de ser mal vista, pelo contrário. E eu percebo que eu estou velha, né, porque meus pais me chamam de senhora, e tudo mais. Mas não, porque*

*assim, eu já estou... eu já dei aula pra filhos de ex-alunos, certo (rimos). Então eu virei a 'senhora', né." (Ana, 1988, presencial/privada)*

E trata da questão de não ser chamada de tia, como forma de demarcar esse reconhecimento profissional:

*"Tia', não deixo me chamarem de 'tia'. Eu brinco e falo que não sou parente de ninguém, eu sou professora. É lógico que se alguma criança me chama de tia eu atendo, mas se for 'O que você falou mesmo?' Eles 'Ah, 'pro', 'pro', 'pro!'. Agora virou, né, é 'pro' que eles utilizam. Porque eu sou professora deles, não sou a tia deles." (sublinhada a ênfase dada pela entrevistada) (Ana, 1988, presencial/privada)*

Ana concorda que ainda existe algo cultural da sociedade em relação ao não reconhecimento da educação infantil, que só mudaria pela busca da valorização desse profissional, que não é uma questão salarial, pois, falando por si, considera que o professor até recebe bem, em relação a outras profissões e a realidade da maioria:

*"O profissional que tem que se valorizar. E que... é lógico, né. Eu posso falar por mim. 'Ó, o meu salário é muito bom'. Né. Mas as pessoas acham que professor ganha mal. Não é isso. Hoje em termos de Brasil, quem tem um salário igual ao nosso? Poucas pessoas. É lógico que pra nós, a profissão deveria ser até melhor. [...] Nós estamos formando esses novos profissionais. Mas se você falar o seu salário 'Nossa!' Daí te chamam de vagabunda, né. 'Ganha tudo isso, e não faz nada?' Né. Mas eu acho que a educação infantil, eles sempre tem essa visão, que é 'babá'." (Ana, 1988, presencial/privada)*

Na busca dessa valorização Ana observa a preocupação das muitas pré-escolas em alfabetizar, em colocar conteúdos, perdendo o foco no brincar:

*"É, que não faz nada, sabe. Porque eles não veem aquele brincar e aquele cantar como uma educação. E eu estou preocupada com isso, eu estou sentindo assim, que algumas pré-escolas, por causa das crianças estarem indo para o 1º ano, estão querendo alfabetizar na 2ª etapa. Sabe? Está aquele... Então está se perdendo aquela coisa do brincar, das rodas cantadas. Sabe? Daquele momento de infância! Eles estão tornando conteúdos, colocando conteúdos só nas crianças." (Ana, 1988, presencial/privada)*

Baseia essa sua preocupação na recente experiência do ano anterior, em que trabalhou no 1º ano do ensino fundamental:

*"Eu senti isso no ano passado. Eu tinha uma 1ª série que eles vieram cansados de fazer atividades. Eu falei pros pais que eles vieram muito bem, conhecendo todo o alfabeto. Mas, sabe, assim, num... não tinha mais*

*interesse em responder... Eu fiz um trabalho totalmente diferente. Lógico que para os pais foi difícil, né. Porque na pré-escola ele levava 'lição de casa' e no 1º ano não levava? [...] Não mesmo, 'lição de casa' minha é diferente. Ficar preenchendo coisa em casa? Pra mãe fazer, pra eles fazerem? Pra, assim, castigar criança? Tem 'lição de casa' que parece um castigo. Acho que a 'lição de casa' é a criança chegar e contar o que fez, ou se eu comentei alguma coisa, achar alguma coisa na casa e levar!" (Ana, 1988, presencial/privada)*

Conclui seu raciocínio sobre a busca por reconhecimento do professor de educação infantil, até pelo uso do uniforme que descaracteriza o professor dentro da escola.

*"Mas acho que falta essa valorização profissional. [...] Ele se valorizar, né. Assim, uma vez que eu não uso o uniforme. O uniforme descaracteriza o profissional. Porquê? [...] Uniforme generaliza. O que acontece hoje na escola? Todo mundo com aquela camiseta escrito 'educação', a calça de agasalho e tênis. Quer dizer, não difere um profissional do outro. São todos 'tios'. Né?" (Ana, 1988, presencial/privada)*

Mesmo em relação à direção:

*"Quando chegavam pessoas na escola se reportavam a mim como se fosse a diretora. 'Não, eu sou professora', 'Ah, mas você não...?', 'Eu sou professora'. 'Eu gosto do meu trabalho, eu gosto de me vestir bem, eu não vou usar uniforme. É obrigatório?' Estou com calçado apropriado, estou com roupa apropriada, sento no chão. [...] Falei 'Até pintam a gente'. Trabalhei com essa roupa hoje. Isso eu sou profissional, eu gosto do que eu faço, eu gosto de me sentir bem. Eu falei 'Gosto de me vestir bem! Tem pessoas que não gostam'. Só que você olha assim, você não difere quem é o profissional, sabe, o professor responsável pela sala, é todo mundo igual. Né, então essa coisa do uniforme descaracterizou um pouco o professor. Você deve lembrar de suas professoras, iam muito bem vestidas na escola. Que era uma profissão!" (Ana, 1988, presencial/privada)*

Ana defende, nessa argumentação de valorização do professor, a identidade pessoal desse profissional:

*"Né, quer dizer, como é essa pessoa? [...] Ela tem que ser ela mesma. Ela tem um estilo próprio de se vestir, de ser. E isso envolve as crianças também, né, de se mirar naquela pessoa. Quando você usa uniforme, você fica igual todo mundo. As minhas alunas vão de uniforme, mas vão de echarpe, de pulseira!" (Ana, 1988, presencial/privada)*

Tratando da questão sobre a relevância da contribuição da formação superior, na busca por reconhecimento social, Ana reporta a segurança, que poderíamos entender como uma mudança interna desse profissional, expressa na declaração

formal “eu sou formado”, “eu fiz faculdade”, como um argumento atualizado a favor do reconhecimento do professor de educação infantil:

*“Eu acho que é relevante, mas tem uma coisa, te dá segurança, você é um profissional formado. Isso lhe dá segurança. Você pode falar ‘Eu sou formado!’ Eu acho importante isso. Que daí descaracteriza essa coisa da ‘babá!’ ‘Eu não sou babá! Eu estudei, eu fiz faculdade!’” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Segue tratando da dificuldade da busca do reconhecimento, pelo medo que o professor de educação infantil tem de se expor, de mostrar o que ele faz, principalmente quem trabalha no serviço público. Medo de não corresponder ao que está determinado:

*“É o que eu falo pra você, tem medo. Que nem tem esses fóruns hoje aqui em Sorocaba, né. Fórum, para os profissionais colocarem, mas a maioria tem medo [...] É, ‘Educa em Ação’, é. Que é essa coisa de estar mostrando mesmo o trabalho. [...] Então eu acho que é esse registro que falta. Sabe, do profissional mostrar que ele faz, que ele é capaz e tem capacidade pra isso. Mas ele tem medo, né, que apareça... Não é? As pessoas têm medo... Porque é incerto, que nem principalmente quem trabalha em educação, é... municipal, em órgão público, se muda muito [...] Então ‘Eu estou fazendo certo?’, ‘Estou fazendo errado?’” (Ana, 1988, presencial/privada)*

Nesse ponto, Ana trata de uma questão que surgiu na entrevista de Zelinda, mas esta foi em relação à instituição particular e, aqui, a revelação da forte burocracia da educação na instituição pública, o medo, a impessoalidade que ela causa. Quem vai dizer que está fazendo certo ou errado?

Nesse sentido, Ana segue com outra argumentação, onde mistura medo e impessoalidade, que é um paradoxo da burocracia resultante de uma falta de comprometimento, entrelaçada em não reconhecimento, que poderia ser mudado, de alguma forma, se o educador participasse mais das instâncias de onde emana o poder público. Esse depoimento vem ao encontro do estudo sobre burocracia no serviço público que queremos investigar, sua relação com a Educação, especialmente a Infantil.

Quanto a esse medo e esse não comprometimento, ela reporta a possibilidade de participação quanto ao Plano Nacional da Primeira Infância, documento que está nas escolas para ser discutido pela equipe e emitir pareceres, opiniões, etc . *“Ah, mesmo agora chegou pra ler esse... sobre... ai como é o nome*

do documento? De educação infantil que tem agora?” (Ana, 1988, presencial/privada). A pesquisadora refere ao Plano Nacional da Primeira Infância. Ela conta como está sendo abordado:

*“Plano Nacional, né... [...] Eu falei ‘Gente, o último que fez foi em 1990, com os Parâmetros Curriculares, desde lá nossas crianças evoluíram! A gente tem que ter outro documento em mãos’. ‘Ai, todo esse papel pra ler!’ eu falei ‘Não é mais papel pra ler’. O que acontece, ninguém lê, daí dá qualquer sugestão boba e não toma partido da coisa. [...] Vira documento. Quer dizer, você teve o momento pra se posicionar. É a mesma coisa com a copa, quando o Lula foi buscar a copa era o momento de se ter sido feito protesto. [...] Mas é cultural, aos poucos o país vai aprender, ele vai saber ainda, certo.”* (Ana, 1988, presencial/privada)

A entrevistada Nicole, apesar de afirmar sua preferência pelo ensino fundamental, no momento, sente-se muito satisfeita e feliz como professora de educação básica que atua na educação infantil. Faz um depoimento sobre o impacto inicial quanto à diferença de idades e sobre sua reflexão, tendo em vista a sua relação com a filha pequena, de idade próxima a de seus alunos, com a escola e com a professora. A “troca”, o elo de afeto na educação infantil:

*“Me sinto satisfeita, me sinto assim muito feliz. Eu... foi muito difícil pra mim o começo, foi um impacto muito grande, né, de diferença de idades. E daí eu... tenho uma filha de três anos, e daí eu ‘Pera aí!’ Porque minha filha acorda três horas da manhã e ‘Mamãe, está na hora de ir na escolinha?’ Aí eu falei assim, ‘Mas eu tenho que dar o melhor para os meus alunos, porque todo dia eles estão lá’. É uma rot... é uma rotina, né. Isso que é um pouco desgastante na educação infantil porque é rotina. E você precisa vir renovada todo dia porque eles sentem essa necessidade. Aí eu fiquei assim ‘Meu Deus, a minha filha...’ Eu fiquei, ‘Como é que a professora dela tem que ir bem!’. Porque todo dia ela tá lá querendo mostrar uma blusa nova, né, é que nem os meus, mostrar o cabelo, uma unha diferente, então isso eu... eu sinto que há uma... muita necessidade nas crianças. E você percebe que há... tem alguns mais carentes de atenção, que não tem atenção em casa, aí querem a atenção. O contato com os pais também, a atenção dos pais, os pais as vezes é... querem aquele contato seu, sabe, de falar ‘Oi, bom dia’. Tem mãe que faz questão de falar ‘Bom dia, professora’. Então aí isso é uma coisa que eu percebi bastante, assim, elo de afeto na educação infantil, que você tem que ter essa troca pra também... é... eles perceberem que a... eles muitas vezes... as vezes os pais mesmos, as crianças pode passar despercebido, mas você não pode deixar acontecer isso porque eles vem todo dia ‘Ai, sabe, eu fiz, eu fiz aquilo, eu fiz’. Sempre querem contar, sempre naquela alegria. Esses dias as minhas mães ‘Ai, o difícil é segurar em casa, professora!’ O meu vem de testa rachada! [...] Então é uma coisa assim que a gente sente um retorno na educação infantil bastante. Diferente do fundamental que estão bastante preocupados com o... com a aprendizagem, com esse retorno. Então eu... eu sinto bastante isso na educação infantil. E me sinto feliz, sim. Apesar de dar... ter sido diferente, assim, no começo.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Ela trata a questão do reconhecimento, como algumas outras colegas, em esferas diferentes, na comunidade, entre os pares, e a sociedade no geral. Os pais dos seus alunos fazem parte da comunidade para a qual trabalha e se sente reconhecida:

*“Sim, sim, sinto reconhecida pela comunidade, principalmente. Eu acho. Que é... Quando minha mãe chega... Eu fiz esses tempos atrás uma peteca e ela fala... o filho dela não fala na sala de aula, eu não conheço a voz dele, mas ele fala, né, mas ele é muito tímido segundo a mãe, e quando a mãe fala assim pra mim ‘Ah, sabe a peteca que você fez com eles, ele dorme com a peteca, ele ama a peteca, não deixa a irmãzinha pegar de jeito nenhum!’ Então é muito gratificante quando a mãe chega e fala assim ‘Ai, ele não quer deixar de jeito nenhum de vir, professora, ele quer você porque... tá difícil!’ É... ‘Tá doente, mas quer vir’. Então isso é um reconhecimento muito grande que eu valorizo bastante, porque a gente trabalha pra comunidade, a gente está aqui pra servir a eles. É isso.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Mas “os pais” também fazem parte da sociedade em geral que tem, segundo ela, “uma visão deturpada” e não reconhece a educação infantil. Portanto, nessa esfera, o professor de educação infantil não é reconhecido porque as pessoas só dão valor para a parte pedagógica, do aprender. Os conflitos, como ela relata, ou seja, a relação, não é valorizada:

*“Ah, no geral! No geral eu acho que não é reconhecido. [...] Não. Quando eu falo assim ‘Ah, eu sou professora’, quando eu falava... é... quando... ‘Ah, eu sou professora’, ‘Ah, do quê?’, ‘professora de língua portuguesa’, ‘Ah, legal, né, difícil dar aula. Tá...’, aí agora, né, ‘Ah, sou professora’, ‘Ah, professora do quê?’, ‘Estou na educação infantil, criança de 3 a 4 anos’, ‘Ah, professora de escolinha! Ah, mas é só brincar! Ah, ish, nem cansa! Nem faz nada o dia inteiro, só brinca com as crianças no parque.’ E é muito mais sofrido que o fundamental! [...] É, infelizmente é essa a impressão. E isso é, infelizmente, é uma visão deturpada da sociedade. E... E é muito, assim, a gente fica chateada, né, porque... Eu fico chateada. Pô, eu me mato aqui com os meus vinte e poucos e ainda escuto isso na rua?! Né. Eles, infelizmente, a sociedade ainda tem uma visão de que a educação infantil é só brincar, não tem conflitos. Você está toda hora resolvendo conflitos, toda hora tem um chorando, toda hora tem um brigando por causa do brinquedo, por causa que puxou a blusa, porque quer comer aquilo, não quer comer aquele outro, que o outro o amigo machucou ou o amigo cutucou. Então isso é um... é conflitos, muitos conflitos você tem que resolver na educação infantil. E as pessoas, infelizmente, só veem a... a... vamos dizer, a parte pedagógica, a parte de aprender, de aprendizagem, né, a sociedade no geral tem essa visão.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Nicole percebe que há uma expectativa da sociedade quanto à alfabetização, e essa não reconhece que a educação infantil seja uma base importante. Nicole exclui dessa sociedade em geral, os outros professores de educação básica que,

esses sim, têm consciência porque são da educação, maioria PEB II, fez pedagogia por algum motivo, de pontuação ou de direção de escola:

*“É, não reconhece a educação infantil como base pra alfabetização. Eu não vejo muito a sociedade nisso. Não vejo os colegas de trabalho, não vejo isso. Até porque a maioria fez pedagogia, é PEB II, fez pedagogia e por conta da direção, de pontuação, fez complementação pedagógica. Não, os colegas eu não vejo muito. Mas na sociedade eu vejo muito.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Para Nicole não foi perguntado explicitamente se a educação superior pode contribuir para o reconhecimento do professor da primeira infância. Porém, na citação acima ela se refere ao reconhecimento de outros professores, de outras licenciaturas, por motivo de a maioria ter cursado pedagogia também.

A expectativa de mudar essa situação, que para Nicole faz parte da cultura do povo, talvez, depois de alguns longos anos, pela obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos, pode levar a obrigatoriedade de alfabetizar mais cedo, porque muitos acham que só isso é educar, talvez *“as mães reconhecer...”* (Nicole, 2008, presencial, privada). Ela, Nicole, não defende isso, ela defende que *“brincar é fundamental para uma criança”, mas só assim “talvez a sociedade crie outra... outra forma de ver o professor de educação infantil.”* (Nicole, 2008, presencial, privada):

*“Então, como mudar, não? Isso é uma... uma cultura do nosso povo que infelizmente... tá aí... talvez daqui muitos longos anos essa forma de... de ser obrigatória a educação infantil, né, a partir dos quatro anos, talvez venha a mudar. Eles talvez venham alfabetizar mais cedo, as mães reconhecer... [...] É, porque os pais... é... e a sociedade vê muito isso, essa questão de alfabetização, de aprender. Eles acham que só isso é educação. Então, a... com... eu tenho crianças que não... que tem contato só com a escrita, com o papel, com o desenho, só na escola. Né, não tem esse incentivo em casa. Então talvez essa... essa... essa obrigatoriedade na educação infantil deixe um pouco de lado de achar que é só o brincar, que é só... apesar de o brincar ser fundamental pra uma criança, né.”* (Nicole, 2008, presencial, privada)

Nicole dá um exemplo de não reconhecimento ao relatar uma situação vivida, no ensino fundamental, de problema de aprendizagem com aluno. Na educação infantil, a professora já havia tratado com a mãe, mas esta não acreditou e só foi compreender e aceitar no ensino fundamental:

*“Não... não que só a alfabetização seja fundamental, mas infelizmente a nossa sociedade, é ver isso. [...] a mãe trouxe um laudo médico que ela tem um problema na verdade que a professora na educação infantil pediu e ela chorava e falava que a menina não tinha nada. Então cinco anos depois ela viu que essa criança tem sim um problema de aprendizagem por conta neurológico. [...] Daí a outra professora, no Conselho ‘Nicole, eu cobrava essa mãe!’. [...] Talvez isso seja uma forma de há muitos longos anos mudar.” (Nicole, 2008, presencial, privada)*

Também para Rita não foi perguntado, explicitamente, se sente satisfeita. Quanto a se sentir reconhecida como professora de educação básica que atua na educação infantil, diz que já melhorou bastante:

*“Olha, eu não tenho do que reclamar, assim. Acho que dos... em relação aos pais, talvez, né, que eles acham que a gente está lá de babá, mas a gente já vem trabalhando bastante com eles. Acho que já mudou bastante, já melhorou, né, do... dessa visão mesmo de educador, né. Não tenho. [...] Não tenho o que reclamar, né. Nem super, nem de menos.” (Rita, 2003, presencial, privada)*

E, quanto a educação infantil em relação às outras etapas da educação básica, Rita considera que as pessoas acham que há diferença, sim, mas ela tem consciência da importância do seu trabalho e isso é suficiente. *“Acho que tem diferença... Eles acham que só ficam brincando, só ficam cuidando... Mas não ligo. Eu tô ciente do que eu faço e tá bom.” (Rita, 2003, presencial, privada)*

A tese da luta por reconhecimento não tem como meta uma equiparação salarial ou funcional. A pesquisa de campo comprovou que, a maioria dos professores que responderam ao questionário, não trabalha em outro lugar que não seja a escola. A satisfação é algo relativo, mesmo a financeira é permeada pelas formas de reconhecimento e por benefícios que podem não ser diretamente monetários, mas na perspectiva de carreira, estabilidade, etc. Somente cinco das professoras entrevistadas foram indagadas quanto a se sentirem satisfeitas. Essas cinco se declararam satisfeitas com sua profissão, mas, conforme uma dessas professoras, o ônus emocional, físico, financeiro reflete na saúde, cansa, mas não desiste. E, em uma declaração explícita de uma das entrevistas, a professora considera que mesmo sendo justa a luta por melhores salários da educação, diferente do que a maioria das pessoas pensa, falando por si, considera que o professor de educação básica, que atua na educação infantil, recebe bem pelo seu trabalho, se comparado com a realidade brasileira de salários e acrescenta – o que vem ao encontro da teoria sobre reconhecimento – que se, na visão da grande

massa, soubesse quanto realmente recebe o professor que atua na educação infantil, a maioria iria dizer que recebe muito pelo que esse profissional faz, pela pouca importância creditada à profissão.

As formas de reconhecimento, ou não reconhecimento, apontadas pelos professores de educação básica que atuam na educação infantil variaram conforme esferas de relacionamentos sociais que as professoras citam:

- entre os pais e comunidade de entorno esses professores se sentem mais reconhecidos, reconhecimento conquistado pela sua postura (“estudei pra isso”, “tenho formação”, mudanças internas do profissional pela educação superior). Apontam não reconhecimento de pais que valorizam tardiamente o que aconselha o professor do ensino fundamental, em detrimento do que já havia sido antes aconselhado pelo professor da educação infantil, por exemplo, quanto a problemas de aprendizagem; também a contradição da elite que não reconhece professores;
- entre os pares e entre pares da educação, em geral, sentem-se reconhecidos pelas conquistas da educação infantil e apontam algumas formas de reconhecimento como, por exemplo, trabalho em conjunto na educação infantil, oportunidade de trocas, de diálogo entre pares sem relação de poder, oferta institucional de formação continuada. Porém, entre os pares e entre pares da educação em geral, apontam também formas de não reconhecimento, como por exemplo, tratar professora de berçário como “babá de luxo”, menosprezar o trabalho de professora de crianças pequenas como profissional que não faz nada, desconhecimento por parte dos profissionais do ensino fundamental sobre o que acontece na educação infantil, utilizar a formação continuada a serviço de disfarçar o controle e os conflitos;
- e da sociedade em geral, do sistema apontam muitas formas de não reconhecimento pela exclusiva cobrança de resultados, controle, visão deturpada que só valoriza aprendizagem e alfabetização e que não valoriza a essência, a relação, que é a base do trabalho com a primeira infância.

Na percepção das professoras entrevistadas, a educação infantil não é reconhecida por estar fora de algumas ordens burocráticas. Especialmente os controles, que estão voltados para resultados, produzem não reconhecimento, pois

só cobram classificações, como por exemplo, a F.A.D.A. (Ficha de Acompanhamento de Desenvolvimento e Aprendizagem) e não valorizam as relações, o ser. Uma preocupação que aparece é que algumas pré-escolas querem alfabetizar para serem reconhecidas, deixam de brincar, transformam tudo em conteúdos. Seria preciso mudar a cultura do povo que pensa só em alfabetizar mais cedo, como se só isso bastasse para educar. Segundo uma das entrevistadas, “Só trazendo os pais para escola” (Roberta, 1990, presencial/privada).

As entrevistas apontam formas de luta pelo reconhecimento e mudanças nas formas de não reconhecimento em que a educação superior ajudaria a preparar melhor o professor, que também é responsável por esse não reconhecimento. Não para expor o diploma, mas em decorrência de mudanças internas, pois proporciona segurança ao profissional: “eu sou formada”, “eu fiz faculdade”, “não sou babá”, o que influencia na sua postura, como por exemplo, não permitir ser tratada por “tia” e destacar-se entre os outros educadores informais da escola. Reconhecer-se e reconhecer a importância da educação infantil, também fará diferença na relação entre pares, na postura profissional. Assim, para gerar mais segurança e reconhecimento, a educação superior compõe uma base mais estabelecida de trabalho, a partir da formação inicial, passando pela formação continuada, estrutura, número adequado de crianças por educadores.

Por fim, a autonomia intelectual é condição primeira de reconhecimento: espera-se da educação superior, mas precisa de condições, de outros caminhos, para se desenvolver. A formação continuada em serviço pode servir para encapsular os conflitos e estar a serviço da burocracia escolar, que controla e não dá autonomia.

As dificuldades apontadas são o medo do professor de educação infantil de se expor, de mostrar o que faz, de não corresponder ao que está determinado pela ordem burocrática, que gera impessoalidade e falta de comprometimento. O não reconhecimento poderia ser mudado, se o educador participasse mais de onde emana o poder.

## 6 CONCLUSÕES

Para analisar a relevância da educação superior do professor da primeira infância iniciei um estudo teórico da questão do reconhecimento social que, na pesquisa, se balizou pelo reconhecimento do professor de educação básica, que atua na educação infantil. O reconhecimento social diz respeito à importância que um determinado segmento tem para a sociedade como um todo. O tema do reconhecimento se manifesta, além da luta por melhores condições de trabalho e equiparação material, na equidade de condições de ser ouvido, de poder argumentar, ter participação política e na busca de soluções, ou seja, no respeito que a sociedade manifesta a esse segmento.

Em cada campo da educação, em todos os níveis – da creche à pós graduação, os professores sofrem esta falta de prestígio social, uma dificuldade em se firmar como uma classe profissional reconhecida socialmente como relevante para a sociedade. Embora o grupo de profissionais da educação seja um segmento com grande contingente, e mesmo que bem formados (Nóvoa, 1998), portadores de grande potencial cultural, técnico e científico, constata-se em todos os níveis da educação a árdua e constante luta por reconhecimento social diante de outros segmentos da sociedade.

Particularmente, o não reconhecimento do professor da primeira infância está relacionado, de certa forma, ao não reconhecimento da educação infantil que, no fundo, traduz o não reconhecimento da infância como um todo. Em uma sociedade marcada pela valorização do econômico e do imediatismo produtivista, a criança pequena não conta, não é considerada como um “outro” a ser, efetivamente, considerado nas relações sociais.

Na educação brasileira, nas últimas décadas, alternam-se forças progressistas comprometidas com um atendimento democrático de qualidade na educação infantil, e forças contrárias incentivadas pelas organizações econômicas internacionais que priorizam o baixo custo, baseadas em soluções informais que não garantem uma educação infantil de qualidade e para todos (Rosemberg, 2003).

A razão do vai e vem da valorização da educação infantil se localiza no mundo adulto e não na infância em si, enquanto fase essencial da constituição do ser humano. A razão instrumental, como única razão do capitalismo administrado, numa configuração vigente de dominação que submete o ser humano ao sistema, anula a gênese da construção de um pensamento crítico. Como a infância é a fase da vida, por excelência, da constituição da subjetividade, supondo que a educação superior possa favorecer uma melhora ao aproveitamento educacional desse momento, ironicamente, faz sentido o desinteresse do sistema em melhorar a formação dos professores da primeira infância. É nesse sentido que a educação infantil é tratada com indiferença para não interferir nos muitos modos que o sistema tem de adaptar e conformar as crianças ao sistema.

O modelo dialógico, proposto por Habermas (2007) e Honneth (2003), fundamenta-se na convicção de que o diálogo no campo da educação pode ser um caminho sustentável de busca, de reconhecimento e emancipação. A pergunta que conduziu a pesquisa foi se a formação em nível superior pode, ou não, contribuir para isso, na opinião dos entrevistados. Na pesquisa de campo, o diálogo entre iguais, fez-se representar pelo termo “troca” em muitas das entrevistas e respostas ao questionário – a valorização do diálogo horizontal, equidistante, acessível a pessoas com diferentes experiências e incorporando distintos papéis sociais de acadêmico, estudante, professor, auxiliar, criança, adulto, comunidade. A pesquisa revelou que esse lugar, onde é possível haver “trocas” entre as pessoas que trazem para o diálogo seus saberes diversificados, mais ou menos elaborados, fora de uma relação de poder, é um espaço não só físico. Há um potencial subjetivo de encontro verdadeiro, que se configura como condição fecunda de reflexão e percepção crítica do contexto de atuação e de intermediação com a realidade, enquanto possibilidade de transformação. Uma das condições para que tais possibilidades se efetuem é que os profissionais dessa área estejam devidamente preparados para estimular a criação de um ambiente de diálogo de forma sustentada e intencional.

Para entender o perfil, o papel e, por fim, a formação do professor da primeira infância, é preciso primeiro entender a especificidade da infância, especialmente das camadas sociais mais carentes. Em sua origem, destacam-se duas imagens de infância, hoje reproduzidas em condições modificadas. De um lado, tradicional, está o papel caritativo da educação infantil, voltada para a criança pobre da classe

trabalhadora. De outro, a imagem romântica da jardineira a preparar indivíduos com traços de menoridade intelectual e social para a vida futura.

Além disso, em sua origem, temos a profissionalização ideológica da maternagem feminina que, segundo revelou a pesquisa empírica, já não exerce, atualmente, papel muito relevante. Restam alguns resquícios presentes no tratamento por “tio” ou “tia”. Esse tratamento representa o *status* privilegiado de parentesco que fortalece o não-compromisso de quem apenas fica no lugar da mãe ou do pai, ausentes temporária ou permanentemente. Outro indício da persistência do modelo da maternagem feminina está no predomínio quase absoluto (99%) do gênero feminino na amostra pesquisada. Tal fato corresponde à constatação do censo escolar brasileiro da presença insipiente de homens, tanto maior quanto menor a idade dos grupos de alunos da educação básica.

Assim, a educação infantil, tanto em sua origem quanto na forma contemporânea, embora em condições modificadas, tem o adulto como referência. Consoante isso, o bom senso, o dom, a prática representam os parâmetros para ser professor da primeira infância. Fundamento em Claparède (1934) a argumentação contra esses parâmetros que tornam qualquer um apto a ser educador, de forma instintiva e pragmática, próximo ao reacionário, não aberto ao diálogo, à ciência, à inteligência, à reflexão, ou ainda carente de uma visão mais ampla da sociedade em que a criança e o educador vivem. Mesmo assim, a tentativa de superar tais imagens não será bem sucedida se não houver uma reflexão aprofundada sobre as condições concretas que geram a negação da infância. Ficou bastante evidenciado que, de pouco adianta uma pedagogia fundamentada num ideário embasado numa criança abstrata. Resulta que a elevação da escolaridade do professor da primeira infância pode elevar a valorização profissional, mas na condição de que respeite as especificidades da infância.

Na tentativa de se livrar da tendência assistencialista, a educação infantil pode antecipar a tendência presente no ensino fundamental, de controle e disciplinamento, instrução, alfabetização, etc. reduzindo o espaço de ludicidade e interação social resultando que, sutilmente, boa parte dos professores da primeira infância acaba por dicotomizar sua função entre o cuidado e a educação da criança pequena.

O conceito de “simetria invertida” tem na referência à vida pessoal ou à experiência prática a base da formação de professores. Ocorre que a educação infantil não tem esse lastro de tradição universalizado na vida pessoal dos professores em formação. Pude observar, na pesquisa de campo, que pouquíssimos professores se referiram à educação recebida em sua própria infância, o que poderia ter ocorrido mesmo sem ser essa uma questão explicitamente posta no instrumento de investigação. Foram mencionadas, pelos sujeitos pesquisados (desde os que se formaram apenas com a prática do estágio obrigatório, e mesmo entre os práticos, que já eram professores de educação infantil ou que tinham uma prática não docente na educação infantil, quando frequentaram a formação superior) várias percepções sobre a própria formação superior, muitas delas apontando-a como precária e com pouco espaço de discussão sobre a prática na Educação Infantil. Considerada de extrema importância pelos professores pesquisados, tendo em vista a valorização da discussão acadêmica reflexiva sobre a prática, o termo usado e, muitas vezes repetido, era o de “trocas”, o que inferi relacionado ao diálogo verdadeiro. Essa manifestação dos participantes da investigação corrobora a tese da valorização da experiência anterior de vida ou profissional, que não pode ser nem idealizada, nem desconsiderada. Deve, sim, ser parte consciente do processo formativo dos educadores, passível de intervenção e transformação.

A teoria, destacada com tanta frequência pelos professores pesquisados em relação aos cursos de pedagogia, não tem sentido sem a prática; esta, por sua vez, perde a consistência se não estiver fundamentada na teoria. O saudosismo do extinto curso de magistério, voltado para a prática e de natureza técnica, foi espontaneamente tomado pelos professores pesquisados como referência para analisar o curso de pedagogia. Esse referencial, que emergiu na pesquisa empírica, traz indícios de que o curso de pedagogia poderia ser melhor. Ao dar espaço dentro da educação superior para críticas e reflexões sobre a prática, especialmente da educação infantil, comporia uma base para a conscientização e uma educação emancipadora, favorável à obtenção de posicionamentos mais consistentes na luta por reconhecimento social do professor da primeira infância, tendo em sua essência a luta por reconhecimento social da infância. Assim, a universidade é considerada um local privilegiado de discussão, ensino, pesquisa e interação com a sociedade e

não só de certificação e reprodução do que está estabelecido, mas, essencialmente, um lugar de desenvolvimento do ser humano, de sua autonomia intelectual.

Portanto, o curso de pedagogia, mesmo para as várias opções de atuação aos futuros pedagogos, tem a responsabilidade de promover a reflexão sobre a educação em geral a partir da discussão sobre a infância, incluída a primeira infância e suas especificidades, como diretamente relacionada à estrutura social.

Uma aproximação da universidade com o campo e com a prática da educação infantil se veiculará mediante a constituição de um corpo docente integrado também por especialistas, em termos de formação e pesquisa, em educação infantil. Assim, o ensino e extensão traria para discussão e reflexão o que efetivamente ocorre dentro das escolas, abrindo possibilidades conjugadas de intervenção. O distanciamento universidade / escola acaba proporcionando e facilitando, ainda que veladamente, apenas interesses burocráticos desfavoráveis à luta por reconhecimento social dos professores. Nestas condições de distanciamento quanto às especificidades da primeira infância, os cursos de pedagogia, muitas vezes, enviam para a educação infantil profissionais despreparados, que vão acabar construindo seu saber na prática.

Por sua vez, a própria educação infantil, focada apenas nas atividades cotidianas, se fecha para a universidade. Nestes termos, pode-se falar de um conservadorismo da prática. As pessoas constroem na prática o saber da educação infantil, buscando se preservar das críticas vindas do meio acadêmico. Este distanciamento entre os cursos de pedagogia e a prática escolar da educação precisa ser superada, valorizando os interesses pedagógicos comuns. Para tanto, essa prática precisa ser discursivamente formulada, cabendo, talvez, a primeira iniciativa à universidade. A vivência e visão sobre educação infantil deve se relacionar com a visão da educação em geral, o que muitas vezes não ocorre. É preciso conquistar esse espaço dentro do mundo acadêmico e da política educacional.

Ainda que o acesso do professor da primeira infância ao mundo acadêmico não garanta, o reconhecimento social, abre-se a perspectiva do desses profissionais

em sua militância e atuação na sociedade, pela participação política, nas negociações, nas argumentações e ações conscientes.

Dentro da educação básica, foi entre os docentes da educação infantil que ocorreu o maior avanço da formação superior nos últimos anos, porém, continua sendo o grupo com menos profissionais com nível superior. A busca por reconhecimento, tomada pela lógica da competição por pontos de tempo de serviço, por títulos, em que méritos são convertidos em gratificações salariais transforma, por assim dizer, o próprio professor em comerciante, como se ele próprio estivesse à venda, transformado em mercadoria, em coisa. Essa característica da busca por certificação é, certamente, consequência do cenário economicista mais amplo, que muitas vezes se sobrepõe à demanda da educação infantil que exige formação superior dos seus professores, tanto quanto qualquer outro nível educacional.

O ideal de universalização da educação necessitou de uma sistematização administrativa para dar conta da complexidade do sistema e da massificação que, na melhor das hipóteses, significa a democratização do acesso de todos à educação. O modelo burocrático, eficiente na indústria, serviu historicamente à administração pública e à administração escolar. Porém, na educação o modelo burocrático se torna um paradoxo quando contrapõe a impessoalidade, um dos pilares desse modelo, à essência da educação enquanto relação entre as pessoas numa ação intencional de encontro verdadeiro. As características burocráticas dão sustentação à impessoalidade na educação, a não cooperação, à atuação individual, a separação entre teoria e prática. A ênfase na impessoalidade dá origem à crítica da disfuncionalidade da própria burocracia. A organização burocrática está na base dos conflitos em torno do enrijecimento que impede as redefinições e ajustes das finalidades, sempre renovadas, do sistema maior.

Essa questão burocrática perpassa as situações do cotidiano da educação infantil, nas formas que enfraquecem a luta por reconhecimento. Primeiro, a situação de diferentes profissionais com cargos e formações diferentes atuando com a mesma criança. A burocracia garante essas diferenças barrando e não reconhecendo a necessidade de formação inicial em educação de todos que atuam na educação infantil – mas a vivência revela a semelhança da prática, do olhar, do interagir com a criança. Segundo, o professor é cobrado burocraticamente do seu

trabalho pedagógico e as formas de controle, muitas vezes impostas, minimizam a autonomia intelectual e profissional desse professor, ou as configuram pela impessoalidade.

A pesquisa acadêmica, incentivada também pelas instâncias governamentais interessadas no enfrentamento dos desafios sócio-educacionais, pode favorecer o resgate histórico da educação infantil nos municípios, aproveitando as experiências construídas ou desconstruídas por profissionais que ainda estejam trabalhando ou não na educação infantil. O resgate histórico, não aquele destinado aos arquivos para eventuais consultas, mas um resgate ativo que envolva estes profissionais e os torne relevantes para a construção do saber profissional, para a ação e para a militância.

Sorocaba teve um envolvimento grande, na década de 1990, no Fórum Paulista de Educação Infantil, muito relevante nas discussões sobre reconhecimento do profissional e do estatuto da educação infantil. Os participantes de Sorocaba estavam lá e, portanto, fazem parte desta história registrada em publicações do COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil), e do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil). Agora, após 20 anos, está sendo reorganizado esse movimento social na região de Sorocaba, que estava desativado. É preciso resgatar essa história, mas uma história ativa, viva, reflexiva sobre a teoria, sobre a prática e sua história.

A autonomia intelectual e profissional é a espinha dorsal da luta por reconhecimento do professor da primeira infância. Espera-se que se desenvolva na educação superior e que possa encontrar no cotidiano escolar um terreno fértil onde se fortaleça a superação do medo de se expor, do medo de não corresponder ao que está estabelecido e de participar democraticamente de onde emana o poder – desde as organizações dentro da unidade escolar até as instâncias maiores dentro do governo e da sociedade. A pesquisa que desenvolvi contribui para a discussão de importantes pontos a respeito do curso de pedagogia, no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática, tendo em vista a atuação do professor da primeira infância.

A educação como um todo é marcada pela razão instrumental vigente em nossa sociedade, levando ao predomínio de valores econômicos, mercadológicos e produtivistas. Cada uma das partes, ou etapas, tem influência sobre as outras – da educação infantil à pós-graduação – de certa forma, fortalecendo a manutenção da razão instrumental. Somente uma reflexão aprofundada e iniciativas movidas pela vontade do pensamento e de transformação da realidade, podem encontrar as necessárias possibilidades para romper com as muitas formas de imposição da razão instrumental. A educação superior tem essa responsabilidade social. É o espaço, por excelência, onde se gestam essas transformações.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 1, p. 17-36.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANTIPOFF, Helena. Prefácio. In: CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental. [S.l.]: [s.n.], 193?.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/312.pdf> Acesso em: 24 out. 2014

BARBOSA, S. N.; MAIA, M. N.; RONCARATI, M. "Ela aproveita para andar aqui": as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 11, p. 227-242.

BARRETO, Â. M. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 37, p. 7-21, 1995.

BARROS, C. et al. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 2, p. 49-65.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Unesco. Brasília, p. 260. 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)> Acesso em: 31out. 2013.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 9/2001 - Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação**. Conselho Nacional de Educação/CP. Brasília, p. 70. 2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 5/2005 - Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009 - Homologado. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 9/12/2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010 - Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2010, Seção 1, p. 10.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução DCN/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Brasília: [s.n.], 1996. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.) **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 259-277

CAMPOS, M. M. Apresentação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental**. Prefaciada por Mme. Helene Antipoff. Tradução de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira. Tradução brasileira da 11 ed. francesa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. D. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-99.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-61.

DIDONET, V. Objetivos e metas para a creche no Plano Nacional de Educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 147-150, jul. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1121/1021>> Acesso em: 24/03/2013.

DIDONET, V. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-52, junho 2008.

FARIA, A. L. G. D. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, 20, n. 69, dez 1999. 60-91.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

GARCIA, R. G. R. M. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico**: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. 2007. 144f + 1 CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23/10/2014

GOERGEN, P. L. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 31, n. 112, jul.-set 2010. p. 895-917. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: set. 2011.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 12, p. 243-258.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editorial 34, 2003. Apresentação de Marcos Nobre.

HONNETH, A. **A dimensão moral**. Folha de S. Paulo, São Paulo, SP, 27 set. 2009. Caderno Mais!. p.10. Entrevista.

INEP, **Censo do Professor 97: PERFIL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Disponível em: < HYPERLINK "<http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf>" <http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf> > Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Resultados preliminares do censo da educação infantil – 2000**. Fonte: MEC/INEP/SEEC. Planilhas 16, 17, 18, 19. Disponível em: < HYPERLINK "[http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/infantil/Preliminar\\_Imprensa.xls](http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/infantil/Preliminar_Imprensa.xls)" [http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/infantil/Preliminar\\_Imprensa.xls](http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/infantil/Preliminar_Imprensa.xls) > Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Disponível em: < HYPERLINK "<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>" <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio> > Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O PROFESSOR BRASILEIRO: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Disponível em: < HYPERLINK

"[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf)"  
[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf) .> Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Resultado do Censo da Educação Básica 2009**. Disponível em: < HYPERLINK

"[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCA\\_CENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCA_CENSO_20093.pdf)"

[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCAC\\_ENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCAC_ENSO_20093.pdf) > Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Disponível em: < HYPERLINK

"[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)"

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf) > Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 40 p.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)> Acesso em: 09 set. 2013.

INEP, **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)> Acesso em 09 set. 2013.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, SP, fev. 1988a. p. 57-60.

Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n64/n64a06.pdf>> Acesso em 03/12/2011.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil:

Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, n. 68, dez 1999. 61-79.

Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf)> Acesso em: 03/12/2011.

MANTOVANI, S. & PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira & Flávio Soares Jr. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. C. D. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. D. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-140.

MOROZ, M.; GIANFLADONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOTA, G. A. S.S. **A escola está fechada, a professora não foi! governamentalidade da infância.** Tese de doutorado. Universidade de Sorocaba. 2014

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2013.

NOBRE, M. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editorial 34, 2003. p. 7-19.

NÓVOA, A. Relação escola - sociedade: "novas respostas para um velho problema. SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998, p. 19-40.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade.** Campinas: Papirus, 2013. Cap. 1, p. 31-47.

OLIVEIRA, G. A. D. A Burocracia Weberiana e a Administração Federal Brasileira. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47-74, jul./dez. 1970. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/4847/3585>> Acesso em: 10jan2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUERICULTURA. Disponível em: < HYPERLINK "<http://www.docsystems.med.br/puerict/puericut.htm>" <http://www.docsystems.med.br/puerict/puericut.htm> > Acesso em: 21/04/2014)

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 40. n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792

QVORTRUP, J. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas críticas**, Brasília, DF, n. 41, jan./abr. 2014, p. 23-44.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, Plano Nacional pela primeira Infância, p. 46 – Brasília, dezembro de 2010. Disponível em: < HYPERLINK "http://issuu" [http://issuu .com/rnpi/docs/pnpi-completo/1#](http://issuu.com/rnpi/docs/pnpi-completo/1#)> Acesso em: 04nov2013

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**. v. 14, n. 1 (40), jan./abr. 2003, p. 177-194

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1968.

SANDIN, B. Imagens em conflito: infâncias em mudanças e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, setembro 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em [http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf) Acesso em: 15/10/2014

SAVIANI, D. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. **Didata, a revista do educador. O que é pedagogia?**, São Paulo, n. 5, 1976.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 25/03/2013.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. vii-xi.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012b. p. 7-13

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. / abr. 2007. Disponível em [www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf) Acesso em: 14/11/2011.

SILVA, C. S. B. D. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª. ed. Marília: Dissertação de mestrado, Unesp, 2006.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 311-332.

ZUBEN, N. A. V. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora. 5ª ed.1977

## APÊNDICE A – Modelo do questionário

Caro(a) professor(a)

Vimos solicitar sua colaboração respondendo este questionário que faz parte da pesquisa “Educação superior do educador da primeira infância” que realizamos na Universidade de Sorocaba, sob orientação do Profº Pedro Goergen.

Instruções: Se necessário pode utilizar outras folhas identificando a qual questão se refere. Ao terminar, por favor, acondicione as folhas do questionário respondido (FRENTE E VERSO) no envelope maior sem identificação, juntar com o envelope menor contendo a carta de consentimento, identificada e assinada por você, lacrá-los separadamente com a fita autocolante dupla face fornecida e enviar através do malote da sua escola.

Antecipadamente agradeço sua colaboração

**A) DADOS PESSOAIS:** Idade:..... Estado civil: ..... Gênero: ( )

Masc. ( ) Fem.

**B) ESCOLARIDADE:** ( ) superior:

qual?.....

( ) pós graduação:

qual?.....

( ) outra:

qual?.....

**C) IDENTIDADE PROFISSIONAL:** Tempo de trabalho: - como docente (no total) :

.....

- na rede pública:..... - na rede

particular:.....

Trabalha em outra atividade que não a escola? ( ) Não ( ) Sim.

Qual?.....

Tempo na Educação Infantil (em anos): .....

Na Educação Infantil, em qual faixa etária mais atuou: ( ) 0 a 2 anos ( ) 2 a 4 anos ( ) 4 a 6 anos.

Situação 2014, você trabalha no: ( ) Berçário ( ) Creche I ( ) Creche II ( ) Creche III ( ) Pré I ( ) Pré II

### D) SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA QUE VOCÊ CURSOU

Em qual instituição você cursou Pedagogia:

|                    |                         |                  |                  |  |
|--------------------|-------------------------|------------------|------------------|--|
| ( ) presencial     | ( ) Instituição Pública | Ano da matrícula | Ano da conclusão | Cite o título ou tema do TCC, se fez Trabalho de Conclusão de Curso. |
| ( ) semipresencial | ( ) Instituição Privada |                  |                  |  |
| ( ) à distância    |                         |                  |                  |  |

**1- Quais motivos levaram você a cursar Pedagogia?**

**2- Você considera que a Educação Superior é importante para a Educação Infantil?**

**3- Analise o curso de Pedagogia do ponto de vista de quem vai atuar na Educação Infantil.**

**4- Para você, em particular, o curso de Pedagogia agregou conhecimentos para sua atuação como professor na Educação Infantil?**

- Se SIM, você consegue identificar situações concretas de atuação no trabalho de Educação Infantil, que estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelo curso de Pedagogia?

- Se NÃO, por quê?

## **APÊNDICE B – Modelo do roteiro para a entrevista semiestruturada**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

#### **I- SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA:**

- 1- Em qual instituição você cursou Pedagogia? Pública ou privada? Presencial, semipresencial ou à distância? Qual ano da matrícula? E o ano da conclusão?
- 2- Porque escolheu o curso de Pedagogia?
- 3- O curso de Pedagogia atendeu suas expectativas?
- 4- Mencione críticas e sugira melhorias tendo em vista quem vai atuar na Educação Infantil.
- 5- Você fez TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)? Qual o título/tema abordado? O tema do TCC estava relacionado à educação infantil? Gostaria de comentar como foi o trabalho?
- 6- Na faculdade seus professores/formadores tinham conhecimento e se interessaram pelas experiências na Educação Infantil? Essas experiências eram objeto de discussão em sala de aula? Você se sentia à vontade para falar?
- 7- O curso de Pedagogia levou você a repensar e se reposicionar diante dos desafios e conflitos da sua prática na Educação Infantil? Cite exemplos.

#### **II- SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM FUNÇÃO NÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO, POR EXEMPLO, AUXILIAR DE EDUCAÇÃO (AGENTE INFANTIL, OU FUNÇÃO SIMILAR):**

- 1- Você teve alguma experiência na Educação Infantil em função não docente, como por exemplo, Auxiliar de Educação (Agente Infantil, ou função similar)?
- 2- Qual o período? (De que ano a que ano?)
- 3- Como foi a escolha e que oportunidades você teve para trabalhar na Educação Infantil como Auxiliar de Educação (Agente Infantil ou função similar)?
- 4- Você tem preferência por alguma faixa etária na Educação Infantil?
- 5- Com quais faixas etárias você mais atuou? Pode descrever como era priorizado o cuidar, o educar e o brincar?
- 6- Sentia-se satisfeito/a ou não com o trabalho?
- 7- De que forma se sentia reconhecido/a, ou não, pelas pessoas (comunidade escolar, famílias dos alunos, sociedade)?

#### **III- IDENTIDADE PROFISSIONAL:**

- 1- Como foi a escolha e que oportunidades você teve para trabalhar como Professor de Educação Básica na Educação Infantil?
- 2- Há quanto tempo é Professor na Educação Infantil, desde que ano?
- 3- Em qual grupo você trabalha em 2014?
- 4- Você tem preferência por alguma faixa etária na Educação infantil?
- 5- Com quais faixas etárias você mais atuou?
- 6- Pode descrever como é priorizado o cuidar, o educar e o brincar?
- 7- Poderia sugerir melhorias para a Educação infantil?

- 8- Considerando as duas experiências: Auxiliar de Educação (Agente Infantil, ou similar) e Professora de Educação Básica atuando na Educação Infantil,
- a. qual a principal DIFERENÇA entre as duas experiências na sua percepção?
  - b. qual a principal SEMELHANÇA na sua visão?
- 9- A Educação Superior faz diferença para quem vai trabalhar na Educação Infantil?
- 10- Hoje como Professor(a) de Educação Básica atuando na Educação Infantil se sente reconhecido/a, ou não, pela sociedade?

## APÊNDICE C – Modelo do questionário piloto

### I- SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AUXILIAR DE EDUCAÇÃO (AGENTE INFANTIL, OU FUNÇÃO SIMILAR):

- 8- Você foi Auxiliar de Educação (Agente Infantil, ou função similar) na Educação Infantil? Qual o período? (De que ano a que ano?)
- 9- Como foi a escolha e que oportunidades você teve para trabalhar na Educação Infantil como Auxiliar de Educação (Agente Infantil ou função similar)?
- 10- Você tem preferência por alguma faixa etária na Educação infantil? Com quais faixas etárias você mais atuou? O que era priorizado: o cuidar, o educar ou o brincar?
- 11- Sentia-se satisfeito/a ou não com o trabalho? De que forma se sentia reconhecido/a, ou não, pelas pessoas (comunidade escolar, famílias dos alunos, sociedade)?

### II- SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA:

- 8- Em qual instituição você cursou Pedagogia? Pública ou privada?  
( ) Presencial      ( ) semipresencial      ( ) à distância  
Ano da matrícula: ..... Ano da conclusão do curso de Pedagogia: .....
- 9- Porque escolheu o curso de Pedagogia?

*Se necessário pode utilizar o verso ou outras folhas identificando a qual questão se refere.  
Ao terminar, por favor, acondicione as folhas do questionário respondido no envelope maior sem identificação, juntar com o envelope menor contendo a carta de consentimento, identificada e assinada por você, lacrá-los e enviar através do malote da sua escola.*

- 10- O curso de Pedagogia atendeu suas expectativas? Mencione críticas e sugira melhorias tendo em vista quem vai atuar na Educação Infantil.
- 11- Você fez TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)? Qual o título/tema abordado? O tema do TCC estava relacionado à educação infantil? Gostaria de comentar como foi o trabalho?
- 12- Na faculdade seus professores/formadores tinham conhecimento e se interessaram pela sua experiência na Educação Infantil? Essas experiências eram objeto de discussão em sala de aula? Você se sentia à vontade para falar?
- 13- O curso de Pedagogia levou você a repensar e se reposicionar diante dos desafios e conflitos da sua prática na Educação Infantil? Cite exemplos.

*Se necessário pode utilizar o verso ou outras folhas identificando a qual questão se refere.  
Ao terminar, por favor, acondicione as folhas do questionário respondido no envelope maior sem identificação, juntar com o envelope menor contendo a carta de consentimento, identificada e assinada por você, lacrá-los e enviar através do malote da sua escola.*

**III- IDENTIDADE PROFISSIONAL:**

- 11- Como foi a escolha e que oportunidades você teve para trabalhar como Professor de Educação Básica na Educação Infantil? Há quanto tempo é Professor na Educação Infantil, desde que ano? Em qual grupo você trabalha em 2014?
- 12- Você tem preferência por alguma faixa etária na Educação infantil? Com quais faixas etárias você mais atuou? O que é priorizado: o cuidar, o educar ou o brincar?
- 13- Considerando as duas experiências: Auxiliar de Educação (Agente Infantil, ou similar) e Professora de Educação Básica atuando na Educação Infantil,
- a. qual a principal DIFERENÇA entre as duas experiências na sua percepção?
  - b. qual a principal SEMELHANÇA na sua visão?
- 14- Hoje como Professor(a) de Educação Básica atuando na Educação Infantil você se sente satisfeito/a ou não com o trabalho? De que forma se sente reconhecido/a, ou não, pelas pessoas (comunidade escolar, famílias dos alunos, sociedade)?

*Se necessário pode utilizar o verso ou outras folhas identificando a qual questão se refere.  
Ao terminar, por favor, acondicione as folhas do questionário respondido no envelope maior sem identificação, juntar com o envelope menor contendo a carta de consentimento, identificada e assinada por você, lacrá-los e enviar através do malote da sua escola.*

## **APÊNDICE D – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) professor(a)

Vimos solicitar sua colaboração com a pesquisa “Educação superior do educador da primeira infância” que realizamos na Universidade de Sorocaba, sob a responsabilidade da pesquisadora Roseli G. R. M. Garcia e sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Pedro Goergen.

O questionário anexo que apresentamos se destina a colher dados e informações de Professores da Educação Básica que atuam na Educação Infantil e contém um convite para, por livre escolha, participar de uma segunda etapa de entrevistas.

A pesquisa tem como objetivo estudar a formação docente, e aprofundando estudos sobre a especificidade da Educação Infantil, buscar dados sobre a relevância da Educação Superior para a Educação Infantil. Procuraremos entender que relação há entre a Educação Superior do educador da primeira infância e a luta por reconhecimento e, conseqüentemente, pelo reconhecimento da Infância e da Educação Infantil.

Para esta pesquisa foram selecionadas 14 Unidades Escolares da rede pública municipal de Sorocaba que atendem todas as faixas etárias da Educação Infantil (0 a 5 anos), e foi autorizada pela Secretaria de Educação a entrega e retirada dos questionários e desta carta de consentimento aos professores destas Unidades Escolares, assim como o convite para participar, por livre escolha, de uma segunda etapa de entrevistas. As respostas são de foro individual, não serão feitas análises que identifiquem o respondente ou a Unidade Escolar, ou seja, as análises categóricas da pesquisa se darão de forma geral, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Embora toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, ao elaborar o questionário tomamos todos os cuidados para não causar constrangimentos, lembrando que se você, o respondente, sentir algum desconforto poderá sem prejuízo de qualquer espécie interromper sua participação.

Em vista disso, solicitamos sua autorização, para que suas respostas às questões propostas no questionário anexo façam parte da pesquisa e publicação dos resultados gerais obtidos. Sua participação neste estudo é voluntária e seu nome permanecerá em anonimato, sendo garantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de quaisquer informações relativas à sua identificação. Solicitamos

a devolução dos dois envelopes lacrados contendo, um o questionário e outro a carta de consentimento, mesmo que você opte por não responder ao questionário. Estaremos recolhendo o malote da sua escola entre os dias 22 e 27/05/2014.

Em caso de dúvida para qualquer esclarecimento durante o projeto entrar em contato com a pesquisadora responsável Roseli G. R. M. Garcia pelo celular (15) 99775-2330 ou com Profº Dr. Pedro L. Goergen pelo telefone (15) 2101-7008.

Destacamos que assumimos o compromisso de colocar a disposição os resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Roseli G. R. M. Garcia: \_\_\_\_\_

Profº Dr. Pedro L. Goergen: \_\_\_\_\_

Sorocaba, 12/05/2014

Eu, \_\_\_\_\_, consinto de forma livre e esclarecida em participar do estudo acima solicitado.

Assinatura Participante: \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### CONVITE PARA PARTICIPAR DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Numa segunda etapa desta pesquisa você, de livre e espontânea vontade (com possibilidade de desistência) está disposto a conceder uma entrevista à pesquisadora responsável Roseli G. R. M. Garcia, em data, local e horário a ser combinado? ( )SIM ( )NÃO

Se **SIM**, informar um contato por telefone/celular:.....

ou e-mail: .....

Ou ainda, entrar em contato com a pesquisadora para outros esclarecimentos pelo celular **(15) 99775-2330**, ou e-mail **roselidoc@gmail.com**.

Agradecemos muito sua participação.

## APÊNDICE E – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a)

Vimos solicitar sua colaboração com a pesquisa “Educação superior do educador da primeira infância” que realizamos na Universidade de Sorocaba, sob a responsabilidade da pesquisadora Roseli G. R. M. Garcia e sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Pedro Goergen.

A entrevista que realizamos se destina a colher dados e informações de professores da educação básica que atuam na Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivo estudar a formação docente, e aprofundando estudos sobre a especificidade da Educação Infantil, buscar dados sobre a relevância da Educação Superior para a Educação Infantil. Procuraremos entender que relação há entre a Educação Superior do educador da primeira infância e a luta por reconhecimento e, conseqüentemente, pelo reconhecimento da Infância e da Educação Infantil.

Para esta pesquisa foram selecionadas 14 Unidades Escolares da rede pública municipal de Sorocaba que atendem todas as faixas etárias da Educação Infantil (0 a 5 anos), e foi autorizada pela Secretaria de Educação o convite para esta segunda etapa de entrevistas aos professores destas Unidades Escolares. As respostas são de foro individual, não serão feitas análises que identifiquem o respondente ou a Unidade Escolar, ou seja, as análises categóricas da pesquisa se darão de forma geral, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Embora toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, ao elaborar o questionário tomamos todos os cuidados para não causar constrangimentos, lembrando que se você, o respondente, sentir algum desconforto poderá sem prejuízo de qualquer espécie interromper sua participação.

Em vista disso, solicitamos sua autorização, para que suas respostas às questões propostas no façam parte da pesquisa e publicação dos resultados gerais obtidos. Sua participação neste estudo é voluntária e seu nome permanecerá em anonimato, sendo garantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de quaisquer informações relativas à sua identificação. Solicitamos a sua autorização para gravação da entrevista realizada.

Em caso de dúvida para qualquer esclarecimento durante o projeto entrar em contato com a pesquisadora responsável Roseli G. R. M. Garcia pelo celular (15) 99775-2330 ou com Prof<sup>o</sup> Dr. Pedro L. Goergen pelo telefone (15) 2101-7008.

Destacamos que assumimos o compromisso de colocar a disposição os resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Roseli G. R. M. Garcia: \_\_\_\_\_

Prof<sup>o</sup> Dr. Pedro L. Goergen: \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, consinto de forma livre e esclarecida em participar do estudo acima solicitado.

Assinatura Participante: \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE F – Tabela de distribuição e retorno dos questionários e CCLE

| Instituições de educação infantil   | A  | B | C | D | E | F | G  | H  | I  | J  | K  | L  | M | N  | Total |                               |
|---|----|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|---|----|-------|-------------------------------|
| <b>Questionários distribuídos aos professores</b>                                       | 20 | 8 | 8 | 9 | 9 | 8 | 10 | 18 | 14 | 12 | 22 | 14 | 2 | 10 | 164   |                               |
| <b>Questionários que retornaram respondidos</b>   | 9  | 8 | 6 | 5 | 9 | 8 | 2  | 12 | 11 | 11 | 2  | 13 | 2 | 10 | 108   | 65,85 % do total              |
| <b>CCLE que retornaram identificadas e assinadas</b>                                    | 9  | 8 | 6 | 5 | 9 | 8 | 2  | 12 | 11 | 12 | 2  | 13 | 2 | 10 | 109   |                               |
| <b>CCLE que retornaram identificadas e assinadas e assinalado "SIM" para entrevista</b> | -  | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1  | 2  | 4  | 4  | -  | 3  | 1 | 4  | 32    | 29,62% das CCLE ident. E ass. |
| <b>Entrevistas realizadas</b>   |    |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |   |    | 11    |                               |
| <b>Questionários que retornaram em branco</b>   | 2  | - | - | - | - | - | 4  | -  | 3  | -  | 7  | -  | - | -  | 16    | 9,75 % do total               |
| <b>Questionários que não retornaram</b>   | 9  | - | 2 | 4 | - | - | 4  | 6  | -  | 1  | 13 | 1  | - | -  | 40    | 24,39 % do total              |

Fonte: Pesquisa de campo

## APÊNDICE G – Quadro do perfil dos professores entrevistados

Continua

|         | Idade | Tempo docência educação infantil | Tempo em outros campos na Educação   | Auxiliar de educação ou similar   | Cursou magistério | Pedagogia antes de 2006      | Pedagogia após 2006                       | Turma que atua em 2014 |
|---------|-------|----------------------------------|--|---|-------------------|------------------------------|---|------------------------|
| Âmara   | 34    | 2,5 anos                         | Algum tempo no ensino fundamental; + 2,5 proprietária de escola de educação infantil | Por volta de 1 ano em estágio remunerado na educação infantil em escola pública | Não               | 1999-2004 presencial/privada | -   | Berçário               |
| Nicole  | 29    | 10 meses                         | 7 anos professora PEB I e PEB II   | 6 meses Auxiliar de educação em escola pública                                  | Não               | -                            | 2ª graduação 2008-2010 presencial/privada | Pré I                  |
| Giane   | 26    | 4 meses                          | Algum tempo estágio remunerado na educação infantil em escola particular             | 3 anos Auxiliar de educação em escola pública                                   | Não               | -                            | 2006-2010 presencial/privada              | Creche I               |
| Rita    | 33    | 7 anos                           | -  | -   | Não               | 2003-2005 presencial/privada | -   | Pré I e pré II         |
| Zelinda | 49    | 32 anos                          | -  | 2,5 Auxiliar em escola particular   | Sim               | 1991-1993 presencial/privada | -   | Pré II                 |
| Maia    | 41    | 5 anos                           | Educação em geral por 20 anos ao todo  | 4 anos Auxiliar em escola particular  | Sim               | 2000-2004 presencial/privada | -   | Berçário               |
| Nair    | 36    | 8 anos                           | Professora educação Básica por 10 anos ao todo                                       | -   | Sim               | 1997-2000 presencial/privada | -   | Creche III             |

Fonte: Pesquisa de campo

|         |    |         |   |   |     |  |   | Conclusão |
|---------|----|---------|---|---|-----|--|---|-----------|
| Roberta | 46 | 6 anos  | Professora por 20 anos ao todo; algum tempo no ensino fundamental | +2,5 anos agente infantil em escola pública     | Sim | 1990-1992 presencial/privada<br>2010 apostilamento | -   | Creche II |
| Tatiane | 33 | 11 anos | Mais 5 anos como professora eventual n educação básica            | + 4 dias auxiliar de educação em escola pública | Sim | -  | 2ª graduação 2010-2011 semipresencial/privada | Pré II    |
| Ana     | 51 | 33 anos | Dobrou algum tempo no ensino fundamental                          | -   | Sim | 1982-desistiu<br>1988-1990 presencial/privada      | -   | Pré II    |

Fonte: Pesquisa de campo