DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p302

Revista Zero-a-seis
Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância

*Artigos*

Maria Carmem Carmem Bezerra Lima[1]
Luis Carlos Sales [2]

# Professor da Educação Infantil e a formação em nível superior no Piauí: do ideal ao real

Resumo: Este artigo tem por objetivo mapear os professores que atuavam na Educação Infantil, no Piauí, sem formação inicial adequada em nível superior para atuar nesta etapa, partindo da seguinte problemática: Onde estão os professores cuja formação inicial em nível superior não atende às exigências legais para atuar na Educação Infantil? Trata-sede um estudo quantitativo, com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013 e é recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação. Recorremos aos postulados de Gatti (2004), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho (2005),Tardif (2007),Oliveira (2011, 2012), Campos et al (2011), dentre outros. Constatamos a existência de 45 cursos de diferentes áreas atuando na Educação Infantil em 2013. O mapeamento nos fez concluir que a realidade da Educação Infantil, no aspecto investigado – a formação docente- não sofre grandes variações de uma Gerência Regional de Educação (GRE) para outra, guardadas as devidas proporções, considerando a composição de cada gerência. Trata-se, portanto, de uma realidade muito parecida.

Palavras-chave: Política educacional. Formação inicial adequada. Educação infantil.

# Teacher of Early Childhood Education and formation at a higher level, in Piauí: From ideal to real

Abstract: The aim of this article is to map the teachers who acted in Early Childhood Education, in Piauí, without appropriate initial formation in higher level to act at this stage, starting from the following problematic: Where are the teachers whose initial formation at a higher level does not meet the legal requirements for to play in Early Childhood Education? It is a quantitative study, based on the microdata of the School Census of Basic Education in the year 2013 and is cut out of a Doctorate research in Education. We theoretically on the dictates of Gatti (2004), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho (2005), Tardif (2007), Oliveira (2011, 2012), Campos et al (2011), among others. We note the existence of 45 courses in different areas working in Early Childhood Education in 2013. The mapping made us conclude that the reality of Early Childhood Education, on the aspect investigated - teacher training - do not suffer major variations of a Management Regional Education (GRE) to another, kept the proper proportions, considering the composition of each run. It is, therefore, a reality very similar.

Keywords: Education policy. Appropriate initial formation. Early Childhood Education.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, Comunicaçõ e Arte (CCECA) na Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: mariacarmemb@yahoo.com.br
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: lwis2006@gmail.com

## Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96, trouxe modificações substanciais para a Educação Infantil ao torná-la a primeira etapa da Educação Básica. Isso trouxe implicações diversas, sendo uma delas a que diz respeito à formação de professores para atuar na referida etapa. Assim, estabeleceu, no seu Art. 62, que

> A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Em razão das mudanças ocorridas a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos de duração ao inserir a criança de 06 anos nesta etapa de ensino, o referido artigo foi reformulado pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, passando a ter a seguinte redação:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e **institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, s/p, grifos nossos).

Assim, ao estabelecer a nova política de formação de professores para a Educação Básica, a LDB/96, embora admita a formação de nível médio como o mínimo necessário para o exercício da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, aponta a formação em nível superior como a desejável.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, que instituiu curso Normal Superior, foi atribuída a este curso a responsabilidade de formar o professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, ao serem aprovadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, por meio da Resolução nº 01, de 15 demaio de2006, ficou definido que esta formação ficaria à cargo desse curso. Portanto, no âmbito da formação em nível superior seriam esses - Normalistas Superiores ou Pedagogos -, os únicos profissionais aptos a atuarem na Educação Infantil. No entanto, passados 10 anos da aprovação das DCN de Pedagogia, há ainda uma presença significativa de outras áreas de formação atuando na Educação Infantil, pois continuou-se a admitir professores com formação em áreas diversas, predominantemente oriundos de licenciaturas, mas também de bacharelados, fato que ainda hoje se repete.

Assim, diante dessa constatação esse artigo procura responder à seguinte problemática: Onde estão os professores cuja formação inicial em nível superior não atende às exigências legais para atuar na Educação infantil?

Para buscar resposta à essa questão, elegemos como objetivo geral mapear os professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí que não têm a formação inicial em nível superior adequada para atuar nesta etapa da Educação Básica. Quanto aos objetivos específicos, nos propusemos a i) identificar quais são os cursos superiores que não atendem às exigências legais para atuar na Educação Infantil; ii) localizar esses profissionais, quantificando-os por GRE; iii) discutir possíveis implicações que uma formação indevida poderá trazer para o alcance das finalidades previstas na LDB/96 para a educação da primeira infância.

Trata-se de um estudo quantitativo que se utiliza dos Microdados do Censo da Educação Escolar Básica de 2013, fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo acesso é livre e *on-line*. Quanto ao tratamento dos dados, o mesmo se deu por meio de métodos e técnicas quantitativos mediados por programas estatísticos, no caso o *software Statistical Packpage for the Social Siences* (SPSS), versão 20.0, que foi utilizado para o processamento e análise dos dados.

Como esse artigo é parte de um estudo feito no âmbito de um Doutorado em Educação, concluído em fevereiro de 2016, que utilizou dados de 2013, argumentamos que essa escolha temporal, deve-se ao fato de que, dentro dos limites de conclusão do curso, esses seriam os dados mais atualizados que poderíamos levantar para fazer o mapeamento do perfil de formação dos professores de Educação Infantil no cenário piauiense, pois como eles são publicados quase em meados do ano subsequente e, contando com a imprevisibilidade que levam ao atraso de algumas publicações, optamos por não correr o risco de se trabalhar com o Censo Escolar de 2014, ano cuja publicação dos dados estaria mais próxima da conclusão do referido curso.

Para nos apoiar teoricamente nos fundamentamos em autores como Gatti e Barreto (2009), Oliveira (2011, 2012), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho (2005), Brasil (2010), dentre outros.

## Ser professor na educação infantil: especificidades da primeira infância e a formação do professor

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

Esse modelo socialmente construído da mulher, como educadora nata, trouxe várias implicações que ainda hoje tendem a influenciar o perfil e o conhecimento que deve ter o professor para atuar na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2011), o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena não reconhece a exigência de profissionalização, razão pela qual as exigências impostas ao profissional desse nível educacional serem mínimas, bastando, então, que esse professor tenha apenas algumas habilidades, como paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças, negando com isso a necessidade de treinamento específico para o desempenho de tais tarefas. Esses estereótipos criados implicaram na vinculação entre atividade docente e a maternagem, constituindo-se assim em um obstáculo à profissionalização dos docentes desse segmento educacional.

Essa concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece, portanto, a postura profissionalizante dos que atuam nessa área, porque essa noção sugere que o docente desse segmento educacional precisa fazer uso apenas de conhecimentos do senso comum, levando a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente. Há assim, um desconhecimento de que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito e que ela guarda singularidades que as diferencia dos demais níveis de ensino.

A busca pela afirmação da identidade do profissional da Educação Infantil passa pela necessidade do reconhecimento de que a docência nesse segmento educacional se diferencia tanto no que se refere ao trabalho pedagógico com crianças maiores - as da segunda infância - quanto no que diz respeito à educação oferecida no âmbito familiar e dos cuidados e atenção propiciados por outros serviços e programas vinculados às diversas áreas.

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

Desse modo, a formação inicial do professor da Educação Infantil requer, tanto nos cursos de formação de professores em nível superior ou médio quanto nas instituições de ensino, um aprofundamento acerca da especificidade da tarefa de ensinar nessa etapa, por meio de atividades que efetivamente articulem teoria, prática e reflexão sobre o ensino para essa faixa etária.

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

Segundo ainda as autoras referenciadas, isso pode ser creditado ao fato de que muitos cursos de Pedagogia não têm oferecido conteúdos - inclusive didáticos - de formação adequados às práticas dos professores que vão trabalhar nesse nível de ensino. Somando-se a isso, as autoras acrescentam que a pequena carga horária, a precária relação entre supervisor de estágio e graduando e, sobretudo, a ausência

de conteúdos atualizados sobre a criança pequena e sua forma de aprender e de se desenvolver são fatores que não dão ao professor, em formação, os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil.

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

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

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

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

Vemos, portanto, que a formação de docentes para a Educação Infantil tem uma história bastante recente, pois se não havia uma preocupação com esse nível de ensino nas pautas das políticas educacionais como um todo, muito menos ainda no que dizia respeito à qualificação de seus professores.

Esse longo período em que a Educação Infantil ficou relegada na educação brasileira acarretou o estabelecimento de um campo muito diferenciado, tanto pela variedade de instituições que ia desde a filantropia às associações comunitárias, quanto pelas estruturas, na maioria das vezes, feitas à base de improvisos. Isso resultou numa visão equivocada que compreendia que a tarefa de educação e cuidados da

criança pequena poderia ser desenvolvida de qualquer jeito e por qualquer pessoa, o que por sua vez implicava a ausência de políticas de formação para os sujeitos envolvidos na educação da criança pequena.

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

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

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

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

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

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

culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (DCNEI, 2010).

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

Nesse sentido, um novo paradigma entra em cena colocando a educação da criança como um direito social dela e de sua família e um dever do Estado sendo ela oferecida em espaços planejados complementando a ação da família. Isso requer abandonar a visão educacional pautada em um cuidado materno-substitutivo, dando lugar a uma perspectiva de parceria entre família e escola e para isso o conhecimento acumulado precisa ser apropriado pelos professores por meio de formação inicial adequada, condizente com as concepções de criança defendida nos marcos legais.

Isso perpassa pela profissionalização na Educação Infantil que, segundo Oliveira (2012), nasce com a institucionalização dessa etapa e com todos os seus princípios, perpassando também pelas diferentes concepções de criança e infância que foram historicamente sendo construídas. Não por acaso, esse profissional foi, por muito tempo, considerado como alguém que não precisava de formação específica. Portanto, qualquer pessoa poderia assumir o posto de professor na Educação Infantil. Essa realidade só passou a se modificar na medida em que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito, o que só veio ocorrer com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Partindo desse pressuposto defendemos que as especificidades da Educação Infantil devem ser reconhecidas e consideradas no momento da formulação das propostas pedagógicas e consequentemente das ações que delas decorrem o que significa dizer que é preciso tomar a criança da tenra idade como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem.

Quando falamos de especificidades, falamos de alguns aspectos que tornam a Educação Infantil uma etapa da educação básica singular. Dentre os vários aspectos que podem ser elencados, Campos et al (2011, p. 3) destacam que a criança:

> Aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. [...]. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa.

Isso significa dizer que precisamos de práticas pedagógicas que dê voz às crianças, que utilizem as observações do cotidiano, que protagonizem as crianças, seus pais e a comunidade e, acima de tudo, assumam o brincar e as interações como eixos norteadores. Práticas que garantam os direitos das crianças

ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, ao lúdico, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. Que reconheçam as diferenças desta etapa educacional no que diz respeito à necessidade de educar e de cuidar.

Para tratar do objeto desse estudo, optamos por uma pesquisa quantitativa por ser a que melhor se adequa para o alcance dos objetivos propostos, pois apesar de esse tipo de pesquisa ser pouco utilizado no âmbito dos estudos educacionais, concordamos com Gatti (2004, p. 13) quando ela afirma que "há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos". Assim, os números e as relações que estabelecem assumem grande importância na compreensão dos fenômenos.

Assim, feita a escolha por uma pesquisa de abordagem quantitativa, recorremos às contribuições de Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 5), para conceituá-la, os quais afirmam que a pesquisa quantitativa é aquela que:

> Utiliza a coleta e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população.

A pesquisa quantitativa é, portanto, projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística e é apropriada para diferentes situações, como por exemplo, quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum como as demográficas, por exemplo.

Conforme já dito, esse estudo teve como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Como o volume de informações contidas em cada variável do Censo Escolar é muito grande, sua publicação ocorre na forma de Microdados que representam a menor fração de um dado. A partir da agregação de Microdados é construída a informação. As bases de Microdados estão organizadas de forma a serem compreendidas por *softwares* específicos, o que agiliza o processo de tratamento e cálculos estatísticos.

O conceito de dado é para Meireles (2014) expresso como sendo a menor unidade de análise. Um valor quantitativo não trabalhado, isto é, sem ter sido submetido a algum tipo de tratamento matemático ou estatístico que irá agregar valor ao seu significado.

Quanto ao objetivo dessa pesquisa trata-se de um estudo descritivo já que ela se propõe a descrever, analisar ou estabelecer as relações entre fatos e fenômenos (variáveis). Algumas dessas pesquisas vão além da simples identificação da existência de relação entre variáveis, determinando também a natureza dessa relação e é por isso que, nesse caso, ela pode ser considerada uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Convém observar que embora algumas pesquisas sejam definidas como descritivas, a partir de seus objetivos, elas acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, aproximando-a assim das pesquisas exploratórias. Em resumo, nem sempre os limites entre uma e outra ficam tão bem definidos, o que vai depender do objeto de estudo e das especificidades da pesquisa (GIL, 2008).

Corroborando esse pensamento, Cervo, Bervian e da Silva (2006, p. 62) vêm afirmar que:

> A pesquisa descritiva observa, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a freqüência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Essa caracterização da pesquisa descritiva, portanto, se adéqua a esse estudo, posto que as características aqui apontadas nos deram a condição de responder concretamente ao problema e as questões que orientaram essa pesquisa, bem como aos objetivos que esse estudo se propôs a alcançar.

Embora reconheçamos que a organização territorial mais recente que tem orientado as discussões no âmbito das políticas públicas no estado do Piauí é a divisão em Territórios de Desenvolvimento (TD), optamos em fazer a sistematização dos dados desse estudo, seguindo a organização territorial do estado do Piauí específica para o campo da educação, no caso, a divisão em Gerências Regionais de Educação (GRE), totalizando 18 gerências, cada uma com seus municípios, onde um deles é o município polo.

Ressaltamos que embora a Educação Infantil seja da competência dos municípios, optamos por essa divisão espacial do estado por ser ela também utilizada em outras áreas, mas também porque algumas das políticas educacionais destinadas à Educação Infantil são gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc). Citemos como exemplo o Proinfantil e até mesmo Parfor, haja vista que esta secretaria tem representação nata no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Forprof), pois o Secretário Estadual de Educação é quem preside o Fórum.

De acordo com o Art. 34 do Regimento da Seduc, as

> Gerências Regionais de Educação – são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas diretamente ao Secretário de Educação tendo por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica, nas respectivas áreas de jurisdição. (PIAUÍ, 2004, s/p)

Por tratar-se de um estudo quantitativo, utilizamos como ferramenta para o tratamento dos dados o *software Statistical Package for Social Science*[3] (SPSS) que é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um *software* estatístico utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte. Ele foi desenvolvido com o objetivo de assistir às necessidades técnicas e metodológicas de profissionais das ciências sociais que utilizam métodos quantitativos como instrumentos de trabalho. Desta forma, foram colocadas à disposição as técnicas estatísticas mais usadas por sociólogos, educadores, cientistas políticos, profissionais de *marketing*, entre outros, incorporando características que facilitam o uso das mesmas e tornando o SPSS o *software* padrão dentro dessas áreas (MUNDSTOCK et al, 2006). Para efeito desse estudo, utilizamos a versão 20.0.

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

## Mapeando os professores sem curso superior adequado

Após o tratamento dos dados, chegamos à construção de uma sequência de Tabelas através das quais podemos constatar a presença de 45 cursos superiores atuando na Educação Infantil em 2013, quando na verdade deveria haver apenas um que é justamente o curso de Pedagogia, que como já dito, é o que está habilitado a formar docentes para este nível de ensino, ou ainda, o curso Normal Superior, pois além de este permanecer ativo no meio educacional, muitos professores que o obtiveram não fizeram a adequação para o curso de Pedagogia.

No entanto, nos Microdados analisados não existe variável para indicar o ano de ingresso do docente no magistério, dado esse necessário para se saber se esse ingresso se deu antes ou depois da Resolução CNE/CP nº 01/99 que instituiu o curso Normal Superior ou da aprovação das DCN do Curso de Pedagogia, em 2006, que designaram a tais cursos a responsabilidade pela formação de docentes para atuar na primeira infância.

Assim, diante da ausência dessa informação, não há como dizer se, do ponto de vista da entrada desses professores no magistério, isso ocorreu em desacordo ou não com o que diz a legislação embora se saiba que, diante da necessidade de os municípios expandirem sua rede de ensino para receber as crianças da Educação Infantil, poderia haver uma possível escassez de professores com a habilitação exigida pela legislação, além do fato de que as iniciativas no que diz respeito à formação de professores para atuar em creches e pré-escolas não andaram no ritmo desejado, levando muitas dessas vagas a serem ocupadas por professores com formação distinta do que diz os marcos legais.

No entanto, é preocupante a presença de um total de 1.285 professores com formação em áreas diversas atuando na Educação Infantil, o que corresponde a 26,2% do total de professores com curso superior (concluído e em andamento), ou seja, 4.901 docentes. Essa preocupação vem do fato de que, enquanto se defende hoje a necessidade de uma formação específica para atuar na primeira infância, pois se o próprio curso de Pedagogia não dá conta dessa especificidade, o que dizer das outras licenciaturas? O que esperar de um professor habilitado em Letras, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Física, etc., nas relações de ensino e cuidados da criança pequena? E o que dizer de um Bacharel em Química e em Computação dando aulas para crianças pequenas? Que saberes orientam suas práticas? Considerando que a formação desses professores não contemplam, minimamente, aspectos relacionados à infância e à criança, só os saberes da experiência darão conta de o professor desenvolver boas práticas?

A literatura tem mostrado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. Esses saberes concedem ao professor uma base para uma atuação mais segura, uma vez que, com o passar do tempo, ele vai adquirindo mais clareza e segurança nas ações e os objetivos por ele traçados vão se tornando mais fáceis de serem atingidos. Nesse sentido é que Tardif (2007, p. 16-17) diz que os saberes dos professores devem ser compreendidos "[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas".

Compreendemos que esses saberes são elementos importantes na constituição da prática docente, pois por melhor que seja a formação inicial de professores ela não dará conta de tudo, portanto os saberes da formação por si só não é garantia de boas práticas. No entanto, não podemos desconsiderar que o trabalho com crianças pequenas implica na necessidade de se conhecer temas como as etapas do desenvolvimento infantil, a criança, a infância e a educação, conhecimentos esses que são adquiridos por meio de diversas áreas como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia.

Além disso, é preciso considerar que o trabalho na Educação Infantil suscita uma diversidade de situações educativas que requer do profissional desse nível de ensino, tanto conhecimentos científicos básicos quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, história, linguagem, brinquedo e as múltiplas formas de expressão humana. Todos esses aspectos não encontram lugar nos cursos de formação de professores por áreas; só a Pedagogia, mesmo com suas fragilidades, se ocupa disso.

Na Tabela 1, a seguir, podemos observar quantidade significativa de professores de outras licenciaturas atuando em turmas de Educação Infantil quando, na verdade, pela formação que têm, não deveriam atuar nessa etapa da Educação Básica. Pode-se assim dizer que esses professores estão em desvio de função se considerarmos sua formação inicial como requisito. Como aos professores não resta escolha na hora da lotação, acaba por acatar as decisões dos gestores educacionais.

**Tabela 1 - Professores com cursos de licenciatura em áreas diversas da educação atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTRAS LICENCIATURAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÁREA DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CURSO | DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 9ª | 10ª | 11ª | 12ª | 13ª | 14ª | 15ª | 16ª | 17ª | 18ª | TOTAL |
| Ciências Biológicas | 6 | 7 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 6 | 10 | 4 | 1 | 2 | 11 | 4 | 9 | 10 | 4 | 8 | **94** |
| Ciências Naturais | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | **13** |
| Ciências Sociais | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Educação Artística | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Educação Física | 1 | 6 | 4 | 15 | 1 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | **50** |
| Educação Religiosa | 4 | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | **19** |
| Filosofia Lice. | 0 | 0 | 4 | 9 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | **21** |
| Física Lice. | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **9** |
| Geografia Lice. | 3 | 20 | 6 | 2 | 6 | 8 | 6 | 3 | 5 | 0 | 3 | 5 | 6 | 3 | 2 | 14 | 1 | 3 | **96** |
| História Lice. | 1 | 17 | 5 | 4 | 4 | 6 | 9 | 8 | 37 | 3 | 4 | 23 | 13 | 2 | 6 | 17 | 6 | 15 | **180** |
| Informática Lice. | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| Letras Ling. Estr. | 4 | 3 | 6 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 | **44** |
| Letras Ling. Port. e Estr. Lin. | 10 | 13 | 4 | 13 | 12 | 21 | 0 | 15 | 11 | 6 | 2 | 5 | 9 | 2 | 6 | 8 | 4 | 23 | **164** |
| Letras Ling. Port. | 9 | 20 | 1 | 26 | 8 | 1 | 8 | 2 | 37 | 1 | 8 | 8 | 15 | 4 | 16 | 21 | 0 | 20 | **267** |
| Lice. Edu. Profis. e | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **17** |
| Lice. Interd. em Cien. Hum. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| Lice. Inter. em Edu. do Campo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Matemática Lice. | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 12 | 1 | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 3 | 1 | 6 | **58** |
| Música Lice. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Outro Curso | 4 | 2 | 7 | 41 | 4 | 4 | 2 | 9 | 15 | 9 | 0 | 2 | 3 | 1 | 4 | 17 | 2 | 13 | **139** |
| Química Lice. | 0 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | **19** |
| Teatro Lice. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **3** |
| **TOTAL** | **47** | **99** | **6** | **134** | **45** | **7** | **3** | **7** | **148** | **4** | **24** | **56** | **71** | **18** | **49** | **98** | **23** | **102** | **1206** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

Como podemos observar na Tabela 1, registra-se a presença de 1.206 professores, cuja formação embora seja na área de Educação, não provém de cursos que habilitem professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. São professores que deveriam estar atuando em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Muitos desses professores se situam em cursos que geram lacunas em escolas que oferecem matrículas nesses dois níveis de ensino. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 101)

> [...] historicamente, nos cursos formadores de professores, esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor(a) polivalente – para os primeiros anos do ensino fundamental – e professor(a) especialista de disciplina, como também para estes ficaram consagrados o seu confinamento e a sua dependência aos bacharelados disciplinares, se não diretamente, com certeza em sua concepção e concretização. Essa diferenciação que criou valor social – menor/maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries de ensino, e para o(a) professor(a) "especialista", para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX e inícios do século XX e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira e nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Se questionamos a presença de professores de outras licenciaturas na Educação Infantil, o que dizer dos bacharéis atuando nesta etapa da Educação Básica? Ao observarmos a sequência de Tabelas 2 a 6, a seguir, constataremos que são vários os cursos de bacharelados cujos profissionais estavam atuando na Educação Infantil, em 2013.

**Tabela 2 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Humanidade e Artes, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTROS BACHARELADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÁREA DE FORMAÇÃO: HUMANIDADES E ARTES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CURSO | DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 9ª | 10ª | 11ª | 12ª | 13ª | 14ª | 15ª | 16ª | 17ª | 18ª | TOTAL |
| Bach. Interdisc. em Artes | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| Bach. Inter.. em Cien. Hum. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Filosofia Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| História Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | **3** |
| Letras Ling. Estr. Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Letras Lin. Port. e Estr. Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| Letras Ling. Port. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| Teologia Bach. | 1 | 3 | 3 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | **22** |
| **TOTAL** | **1** | **3** | **3** | **2** | **5** | **1** | **2** | **1** | **7** | **0** | **0** | **5** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** | **4** | **38** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

**Tabela 3 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTROS BACHARELADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÁREA DE FORMAÇÃO: CIÊNCAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CURSO | DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1ª | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10ª | 11ª | 12ª | 13ª | 14ª | 15ª | 16ª | 17 | 18ª | TOTAL |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Administração | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| Ciências Contábeis | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Direito Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **2** |
| **TOTAL** | **1** | **3** | **0** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **2** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **1** | **0** | **0** | **1** | **9** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

**Tabela 4 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Saúde e Bem Estar Social, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTROS BACHARELADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÁREA DE FORMAÇÃO: SAÚDE E BEM ESTAR SOCIAL** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CURSO** | **DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | **1ª** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10ª** | **11ª** | **12ª** | **13ª** | **14ª** | **15ª** | **16ª** | **17ª** | **18ª** | **TOTA** |
| Educação Física | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| **Enfermagem** | **0** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **1** |
| Nutrição Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| Serviço Social Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **2** |
| **TOTAL** | **0** | **1** | **0** | **3** | **0** | **0** | **0** | **0** | **2** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **1** | **8** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborado pelos pesquisadores.

**Tabela 5 - Professores com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências, Matemática e Computação, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTROS BACHARELADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÁREA DE FORMAÇÃO: CIÊNCAS, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CURSO** | **DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | **1ª** | **2ª** | **3ª** | **4ª** | **5ª** | **6ª** | **7ª** | **8ª** | **9ª** | **10ª** | **11ª** | **12ª** | **13ª** | **14ª** | **15ª** | **16ª** | **17ª** | **18ª** | **TOTAL** |
| Ciências Biológicas Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **5** |
| Ciências da Computação | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **4** |
| Matemática Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | **1** |
| Químico Bach. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| **TOTAL** | **0** | **0** | **0** | **4** | **0** | **0** | **0** | **0** | **2** | **2** | **0** | **1** | **0** | **0** | **0** | **1** | **0** | **1** | **11** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

**Tabela 6 - Professores com cursos de bacharelado em área não definida, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| OUTROS BACHARELADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÁREA DE FORMAÇÃO: NÃO DEFINIDA** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **CURSO** | **DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | **1ª** | **2ª** | **3ª** | **4ª** | **5ª** | **6ª** | **7ª** | **8ª** | **9ª** | **10ª** | **11ª** | **12ª** | **13ª** | **14ª** | **15ª** | **16ª** | **17ª** | **18ª** | **TOTAL** |
| Outro Curso Superior Bach. | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **10** |
| **TOTAL** | **0** | **1** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **3** | **3** | **1** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **10** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

Esses cursos, diferentemente das licenciaturas que visam preparar o profissional para atuar como docente na Educação Básica, habilitam o profissional para áreas acadêmicas, tecnológicas e de pesquisa. Portanto, excluem da sua formação componentes curriculares que possibilite o profissional atuar na Educação Básica. Para que isso possa ocorrer, o bacharel precisa fazer, pelo menos, curso de complementação pedagógica para poder atuar como docente em áreas específicas.

Mas, considerando que a Educação Infantil como parte da Educação Básica não está desconectada de outras áreas que a ela se somam para assistir às crianças em suas necessidades que extrapolam os limites pedagógicos, a presença de bacharéis de áreas como Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, por exemplo, só se justificaria como profissionais para fazer a ponte entre a educação e as políticas setoriais, mas não como profissionais ocupando função docente neste nível de ensino, pois, como afirma Costa (2004), a política setorial tem papel específico junto à Educação Infantil no sentido de garantir o direito à educação e outros que dizem respeito às crianças de zero a cinco anos de idade vulnerabilizadas pela pobreza.

Como se sabe, a função precípua da Educação Infantil consiste em cuidar e educar de forma indissociável crianças pequenas e, embora ainda possa existir uma tendência a dicotomizar essas dimensões, o fato é que isso exige pessoas profissionalizadas. Mais do que isso, essas funções devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Fica claro, portanto, que para delinear o que seria o perfil necessário ou desejável do profissional desse segmento é preciso, não só considerar o binômio cuidar/educar, mas também ter a criança como o centro do processo educacional. É inquestionável, portanto, que a formação desses profissionais - seja inicial, continuada ou em serviço -, deve contemplar essas diretrizes.

Se é preocupante a presença de Bacharéis na Educação Infantil, não menos preocupante é a presença de Tecnólogos nessa etapa da educação. Os dados expostos na Tabela 7, a seguir, nos mostra essa realidade.

**Tabela 7 - Professores com cursos tecnológicos em áreas diversas, atuando na Educação Infantil no Piauí, em 2013, nas 18 GRE.**

| CURSOS TECNOLÓGICOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÁREA DE FORMAÇÃO: DIVERSAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CURSO | DOCENTES POR GERÊNCIAS REGIONAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1ª | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10ª | 11ª | 12ª | 13ª | 14ª | 15ª | 16ª | 17ª | 18ª | TOT |
| Outro Curso Superior- | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Processos Escolares-Tecnológico | **0** | **0** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **1** |
| Gestão em Recursos Humanos- | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| **TOTAL** | **0** | **0** | **1** | **2** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **0** | **3** |

**Fonte**: MEC/INEP, 2013. Elaborada pelos pesquisadores.

Diante do que já foi discutido, convém ainda observar, com base no que dizem Gatti e Barreto (2009), que a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente leva os professores a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola, manifestando resistências ao caráter interdisciplinar do currículo, e isso se configura como um problema considerando que a prática pedagógica de professores da primeira infância perpassa pela necessidade de articular os diversos eixos curriculares.

Dessa forma, é necessário que pontuemos sobre alguns aspectos da singularidade da docência na Educação Infantil, cuja discussão é fundamental para clarear a compreensão sobre a especificidade da criança.

Em um primeiro aspecto abordado, Oliveira-Formosinho (2005) trata de características das crianças pequenas como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família. A globalidade da educação da criança pequena exige que o professor tenha uma formação holística que leve em conta a indissociabilidade entre os aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, o que faz com que a função do professor "não só [tenha] um âmbito alargado como sofre de indefinição de fronteiras" (KATZ; GOFFIN, 1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 136). Além disso, devido à sua tenra idade, a criança se torna dependente do adulto em relação às rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) e, portanto, mais vulnerável do ponto de vista físico, emocional e social e essa vulnerabilidade é um fator de diferenciação da profissão diante da necessidade de atenção aos aspectos emocionais e socioemocionais. Por isso mesmo,

> O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta 'vulnerabilidade' social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoce de comunicação (DAVID, 1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 136, grifo da autora).

Um segundo aspecto apontado pela autora já citada diz respeito à abrangência do papel da educadora da infância, da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, o que é responsável pela criança de forma integral, respondendo pelas suas necessidades e sua educação, sendo, esta, uma distinção básica entre os professores de crianças pequenas e os outros professores. Para ilustrar essa distinção, Katz e Goffin (1999, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 137) apontam sete elementos, quais sejam: a) âmbito alargado do papel da educadora da infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas de desenvolvimento; b) a diversidade de missões e ideologias; c) a vulnerabilidade da criança; d) o foco na socialização; e) a relação com os pais; f) as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança e g) o currículo integrado.

O terceiro aspecto diz respeito à necessidade da educadora da infância estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças e com diferentes profissionais como psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc., além da família. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2005, p. 138) afirma que:

> A capacidade de interação, desde o interior do microssistema que é a sala de educação da infância, até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissional da educação de infância. Podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções.

O quarto e último aspecto trata da integração e interação entre o conhecimento, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos, o que torna cada vez mais evidente a enorme diversidade de tarefas que a educadora de infância desempenha que não se dá de forma isolada, mas

conectada com os pais e as mães, com as auxiliares da ação educativa e com outros profissionais. Por isso mesmo é que Oliveira-Formosinho (2005) é categórica ao afirmar que "quer a interação, quer a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras".

Esses quatro aspectos mostram que os fazeres nas instituições de Educação Infantil não podem estar destituídos de um planejamento que por sua vez precisa estar vinculado a uma proposta pedagógica. Isso quer dizer que as práticas pedagógicas nessas instituições precisam estar voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(ns), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos, dentre tantos outros elementos, e com um sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças.

Isso implica dizer, também, que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação não devem se apoiar em um modelo de conhecimento escolarizante, mecânico, com propostas cujos resultados já se podem prever, mas em modelos que respeitem os direitos da crianças naquilo que lhes é peculiar: as brincadeiras e as interações, conforme orientam as DCNEI e outros documentos legais. Tampouco ser fruto do acaso, de ações improvisadas. Tudo isso requer, portanto, professores com formação inicial adequada, para que possam atender as demandas dessa etapa da Educação Básica.

## Conclusão

A realização desse estudo nos permite inferir que no que tange à exigência máxima para atuar na Educação infantil que é a formação em nível superior, vem se tendo alguns avanços em decorrência das políticas educacionais implementadas no contexto pós LDB/96. Mas, verificamos, também, pelos números levantados, que os avanços no que tange à formação em nível superior precisam ser mais bem explicados em relação ao que dizem os discursos oficiais que circulam na esfera governamental. Em 1999, quando foi instituído o curso Normal Superior foi atribuído a este curso a tarefa de formar professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, fato que perdurou até 2006, quando foram implantadas as DCN do curso de Pedagogia, que passou a assumir tal responsabilidade, visto que o Normal Superior seria extinto.

Assim, quando olhamos para o contingente de professores atuando na Educação Infantil, em 2013, num total de 8.156 docentes, de fato houve avanços, pois mais da metade dos professores (4.901) se encontrava com curso superior em qualquer área concluído ou estava cursando. Porém, quando isolamos a área de formação desses professores, constatamos que boa parte (1.285) deles são egressos de outras áreas e cursos que destoam do que diz a legislação no que tange à docência na Educação Infantil.

Constatamos, na verdade, uma espécie de miscelânea, haja vista que foram identificados 45 cursos de diferentes áreas atuando na Educação Infantil em 2013. Embora quase metade desses cursos, o que corresponde a 22 cursos, seja da área da Educação, são, porém, de outras licenciaturas materializadas por cursos, cuja finalidade não é formar professores para esta etapa da Educação Básica. Elencamos cursos

como Matemática (58 docentes), Química (19 docentes), Física (09 docentes), Ciências Biológicas (94 docentes), Filosofia (21 docentes) Língua Portuguesa – Inglês/Português (475 docentes), dentre outros.

Muitos desses cursos, inclusive, constituem os gargalos constatados no Ensino Médio gerando um *déficit* de professores neste nível de ensino em muitos municípios piauienses. Portanto, muitos dos professores que faltavam no Ensino Médio e até mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2013, estavam na verdade lotados, na Educação Infantil. Porém, isso não é revelado nos discursos oficiais.

Outros elementos que compõem essa miscelânea são os cursos de bacharelados que totalizam 20 cursos de áreas diferentes atuando na Educação Infantil. São cursos como Química, Matemática, Ciências da Computação, Nutrição, Serviço Social, Enfermagem, Direito, Administração, Ciências Contábeis, dentre outros. Alguns desses professores, totalizando 36, não têm Complementação Pedagógica, que é uma exigência legal, para credenciar o bacharel a exercer o magistério. E, para completar essa diversidade de cursos, ainda tem os tecnológicos, em um total de três professores.

Juntam-se a esses professores aqueles cuja formação inicial é em Pedagogia Bacharelado sem complementação pedagógica (13) e aqueles cuja formação neste curso ainda estava em andamento (6). Tratam-se, portanto, de 19 técnicos em alguma especialidade da educação e que não guardam nenhuma relação com a sala de aula. Estão, então, inaptos para as funções docentes.

Portanto, os 1.285 professores que atuam neste nível de ensino sem ter a formação superior em Pedagogia ou ainda que seja Normal Superior, estão em desacordo com a legislação. Mas, como não foi possível identificar a entrada desses professores no magistério, não há como saber se isso ocorreu antes ou depois da aprovação da Resolução que instituiu o Normal Superior ou da Resolução que implantou as DCN do curso de Pedagogia.

O fato é que esses professores para se adequarem ao que diz a legislação deveriam cursar Pedagogia, o que poderia ser resolvido oferecendo-lhes este curso pela via do Parfor como segunda licenciatura, mas isso não se confirma quando se olha para os dados desse programa no Piauí uma vez que esse tipo de curso ficou quase inexistente nos quatro primeiros anos de vigência desse programa de formação de professores.

Entendemos que na medida em que as redes de ensino permitem a contratação de professores sem a formação superior exigida pela legislação, desvalorizam os profissionais cuja formação inicial é adequada, no caso, os pedagogos. Desse modo, eles veem seus espaços de atuação ser invadidos por profissionais sem habilitação legal. Mas, desvalorizam também aqueles que, mesmo não tendo a formação para atuar na Educação Infantil, o tem para outros níveis de ensino, mas, acabam nestas circunstâncias, sendo subutilizados.

O quadro acima descrito é sugestivo, portanto, de precarização do trabalho docente, haja vista que uma das condições básicas para a valorização do professor diz respeito à sua formação que incide diretamente na construção da carreira docente, mas essa realidade só mudará na medida em que se despolitizar partidariamente o processo de ingresso no magistério, especialmente neste nível de ensino, onde tudo é aceito. Fazer cumprir o que diz, por exemplo, a lei sobre a formação de professores para atuar

nessa etapa da Educação Básica. Os Conselhos Municipais de Educação, aonde existe, não podem ficar como mero figurante do Sistema Municipal de Educação, pois essa é a ideia que acabam passando diante do que foi constatado neste estudo. É preciso que cumpram com suas funções como as de deliberar, normatizar e fiscalizar, por exemplo.

Atinge também a identidade profissional na medida em que não se reconhece a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil como um dos aspectos primordiais a ser considerado na consolidação de uma identidade para o segmento. Essa definição perpassa, sobremaneira, pelo reconhecimento da especificidade desse segmento educacional que por sua vez implica na formação de professores habilitados para esse fim, tarefa que a partir de 2006 foi atribuída exclusivamente ao curso de Pedagogia. Portanto, a partir de então, somente o professor habilitado por este curso poderia assumir funções junto à primeira infância.

O mapeamento da formação inicial dos professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013, nos fez constatar que a realidade formativa dos nossos professores não sofre grandes variações de uma GRE para outra, guardadas as devidas proporções, considerando que há diferenças entre a quantidade de municípios que compõem as gerências. São, portanto, problemas parecidos.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996,** dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25. Mar. 2009.

_____.**Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/**2013**/**lei**/l12796.htm>. Acesso em: 10. jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

_____ et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2011, v. 41, n.142, p. 20-54. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CERVO, Amado Luís; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

COSTA, Selma Frossard. A política de Assistência Social no contexto da educação infantil: possibilidades e desafios para um trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 6, n. 2 , jan./jun., 2004. Disponível em:<www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_selma.htm>. Acesso: 10 fev. 2015.

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

_____; _____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso**. Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In. MACHADO, Maria Lúcia de Araújo Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 107 – 115.

MEIRELLES, Mauro. O Uso do SPSS (StatisticalPackage for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**. Pelotas, RS, janeiro-junho 2014. p. 65-91, 2014. Disponível em: < periodicos.ufpel.edu.br › Capa › No 14 (7) › Meirelles>. Acesso em 10. Out. 2014.

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

OLIVEIRA, Zilmade Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos.7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **VERAS - Revista acadêmica de Educação do Instituto Superior de Educação Vera Cruz**. v. 2, n. 2, p. 223-231, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133 – 167.

PIAUÍ. **Regimento da Secretaria Estadual de Educação e Cultura**. **Seduc**, Teresina. Disponível em: <www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc>. Acesso em: 07 dez. 2014.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre cuidar e educar. **Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, ano I, n. 1, abr./jul. 2003, p. 10-12.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de La Investigación**, 4 ed. Iztapalapa, México: MacGraw-Hill, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Recebido em: 21/07/2017
Aprovado em: 16/02/2018