



SOLIDÃO/INDIVIDUALISMO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSEQUÊNCIA OU PROJETO?

Loneliness/individualism in Early Childhood Education teaching: consequence or project?

Graziella Souza **SANTOS**
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Professora adjunta do Centro de Ciência da Educação/CED, Estudos Especializados em Educação/ EED - Florianópolis, SC, Brasil
graziella.santos@ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0003-3924-1330>

Sandra Cristina Vanzuita da **SILVA**
Doutora em Educação
Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí, SC, Brasil
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora do Curso de Pedagogia
sandras@univali.br
<https://orcid.org/0000-0001-5853-9592>

Wagner Eduardo Estácio de **PAULA**
Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho
Centro Universitário de Brusque, Unifebe - Brusque, SC, Brasil
Professor na Rede municipal de Educação de Balneário Camboriú, Prefeitura de Balneário Camboriú, SC, Brasil
wagner.estaciodepaula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1174-9036>

Mais informações da obra no final do artigo

RESUMO

A expansão da Educação Infantil encontra-se no bojo das lutas pelo direito à educação. O processo de ampliação da oferta dessa etapa da Educação Básica tem-se dado, entretanto, de forma complexa e desafiadora, não acompanhado, na maioria das vezes, de investimentos efetivos que promovam condições adequadas para uma educação de qualidade. Nesse sentido, este artigo discute as condições do trabalho docente na Educação Infantil. O estudo, de natureza qualitativa, realizado por meio de entrevistas individuais e grupo focal, aborda o sentimento de solidão e abandono percebido por professoras de Educação Infantil em um município de Santa Catarina. As discussões permeiam eixos temáticos como a fragilidade no suporte pedagógico, a ausência de trabalho coletivo e a precariedade na formação inicial dos Pedagogos. Os principais resultados indicam que o isolamento profissional tem sua origem em como as organizações estruturam seus espaços e suas práticas, o tempo de atendimento e a necessidade da construção de estratégias e políticas que apoiem os diversos segmentos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Educação Infantil; Individualismo profissional.

ABSTRACT

The expansion of Early Childhood Education is part of the struggles for the right to education. The process of expanding the offer of this stage of Basic Education has been occurring, however, in a complex and challenging way, not accompanied, in most cases, by effective investments that promote adequate conditions for a quality education. In this sense, this article discusses the conditions of teacher's work in Early Childhood Education. The study, of qualitative perspective, carried out through individual interviews and a focus group, approaches the feeling of loneliness and abandonment realized by Early Childhood Education teachers, of a city of Santa Catarina, in Southern Brazil. The discussions permeate thematic axes such as the fragility of the pedagogical support, the absence of collective work and the precariousness in the initial training of Pedagogues. The main results indicate that professional isolation has its origin in how organizations structure their spaces and their practices, the time of service and the need to build strategies and policies to support the various professional segments that act in this stage of Basic Education.

KEYWORDS: Teacher's work; Early Childhood Education; Professional individualism; Social justice.

1. INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Infantil no contexto brasileiro está relacionada, em muitos aspectos, às lutas por direito à educação. De acordo com Ferreira (2016), as diversas transformações no mundo, nos processos de urbanização, nas configurações sociais e familiares e, sobretudo, nas relações do mundo do trabalho, tornam premente a criação de políticas educacionais e sociais que assegurem às crianças e as suas famílias acesso às instituições educacionais. A autora ainda destaca que principalmente as mulheres reivindicaram, no mundo todo, por meio dos movimentos sociais, serviços de cuidados e de educação para seus filhos pequenos, o que conseqüentemente cria uma demanda para a expansão.

Dessa forma, a provisão da Educação Infantil por parte dos agentes públicos precisa ser compreendida como ação imbricada na garantia de direitos e, por conseguinte, de justiça social, pois a oferta traz conseqüências centrais para o desenvolvimento integral das crianças e para o atendimento das demandas das famílias, que requerem uma rede de proteção especializada aos filhos, enquanto buscam sua inserção no mundo do trabalho. Por essa razão, justificam-se as discussões e as pesquisas que têm esse contexto como espaço de pesquisa, dada a relevância da etapa e sua ampla contribuição no mundo atual. É, pois, nesse escopo, que este artigo objetiva se inserir.

Ademais, a relevância da Educação Infantil vem ganhando cada vez mais espaço no debate educacional, sobretudo por meio da atuação de pesquisadores e de estudiosos da área, que evidenciam a centralidade dessa etapa para o desenvolvimento dos sujeitos. A notoriedade também é evidenciada quando da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei No 12.796, de 4 de abril de 2013, torna obrigatório que crianças a partir de 4 anos passem a frequentar instituições educacionais (BRASIL, 2013). Também nessa direção, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz o campo da Educação Infantil como a primeira de suas metas, a qual propõe:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 2).

Assim, do ponto de vista dos ordenamentos legais da educação brasileira, vislumbra-se um cenário de grande visibilidade e expansão da Educação Infantil. As metas previstas pelo PNE obrigam os entes federados em regime de colaboração, mas, sobretudo, os municípios, que possuem a competência principal acerca da oferta da Educação Infantil, a buscarem soluções para garantir a expansão prevista na lei.

Todavia, o cenário expansionista que se apresenta não garante que a ampliação do acesso se reverta naturalmente em práticas educativas de qualidade, visto que o aumento do ingresso do público infantil em instituições educacionais requer investimentos de diversas naturezas, como: infraestrutura, condições materiais, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, políticas de valorização do magistério, entre outras. De acordo com Ferreira (2016, p. 10), a oferta de vagas na Educação Infantil requer, dos municípios, um investimento de grande volume orçamentário na infraestrutura e custeio. Nesse sentido, a autora alerta: “[...] na lógica da expansão de baixo custo, podemos pensar num efeito nefasto, qual seja incluir mais crianças com os mesmos recursos, precarizando todo o processo educativo”.

Diante do quadro de expansão, importa examinar, portanto, como tem se dado a ampliação do acesso das crianças nas instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, uma expressiva quantidade de pesquisas tem se destinado a examinar esse processo (CAMPOS; BARBOSA, 2016).

Uma das interfaces mais importantes do projeto de expansão da Educação Infantil está centrada de modo especial na atuação das professoras¹ e nas condições de seu trabalho. Nessa etapa da Educação Básica, essas profissionais precisam com frequência ratificar sua condição de profissionais da educação para além da lógica assistencialista que ainda ronda a Educação Infantil.

As lutas por melhorias nas condições de trabalho e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação são amplamente reconhecidas no cenário brasileiro e parecem assumir traços ainda mais significativos no âmbito da Educação Infantil. Desse modo, a organização institucional, as condições de trabalho e a formação dos professores da Educação Infantil são alguns aspectos primordiais para garantia de uma expansão qualitativa, de garantia de direitos e de justiça social.

¹ Considerando o dado de que a docência na Educação Infantil é exercida majoritariamente por mulheres e que todos os participantes deste estudo também o são, optamos por utilizar o substantivo no gênero feminino, especialmente quando tratamos dos dados encontrados e mais detidamente da especificidade da Educação Infantil.

Motivado por essas questões, este estudo foi desenvolvido em um município catarinense, e se dedicou a examinar a visão de professoras acerca das possibilidades e dos desafios da sua atuação docente no contexto da Educação Infantil. Assim sendo, este artigo encontra-se dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A seção a seguir trata dos efeitos controversos do processo de expansão da Educação Infantil e apresenta as escolhas metodológicas; em seguida, aborda-se a formação inicial de pedagogos no Brasil; e, por fim, discorre-se sobre a importância do trabalho coletivo para suporte aos professores e ao trabalho pedagógico.

2. O ESTUDO E ALGUNS ACHADOS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, transcorreu com professoras da Educação Infantil atuantes em núcleo de Educação Infantil municipal de uma cidade do sul do Brasil. A instituição participante desta pesquisa está inserida em um bairro de vulnerabilidade social.

O bairro está localizado a oeste de uma cidade litorânea do sul do Brasil, distante aproximadamente 1,5 km do centro. No Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população total desse bairro era de 10.570 habitantes (IBGE, 2011). Entretanto, nos últimos anos, houve um grande aumento populacional nesse bairro, proveniente do crescimento econômico da cidade e da vinda de imigrantes, predominantemente haitianos, que nele se instalaram.

Participaram do estudo 15 professoras². Como a pesquisa se daria com professoras da rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação foi contatada a fim de conseguir-se o termo de anuência da instituição.

Para a coleta dos dados, utilizou-se de dois instrumentos distintos: em um primeiro momento, a entrevista individual e em outra data um grupo focal. A coleta dos

² Com o objetivo de preservar a identidade das professoras e organizar os dados obtidos, optou-se por utilizar a letra "P", de professoras, acompanhada de um número de identificação que possibilitasse a diferenciação das mesmas. Tal procedimento foi aprovado junto ao comitê de ética. Entretanto, em reflexões posteriores, por ocasião de elaboração deste artigo, vimos que seria mais adequado, conforme Kramer (2002), a utilização de nomes fictícios, reforçando a condição de sujeitos participantes do processo de pesquisa das professoras. Todavia, em virtude do trabalho original que fundamenta o artigo apresentar ainda a organização com letras e números, mantivemos essa forma de apresentação neste trabalho.

dados ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2018, nas dependências do núcleo de Educação Infantil em que essas profissionais atuam, em momentos agendados fora do seu horário de expediente – visando, dessa forma, minimizar alterações na rotina da unidade educativa.

As entrevistas e o grupo focal foram norteados por perguntas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As questões tinham caráter norteador e a entrevistada teria a liberdade de levantar a temática que sentisse apropriada para o momento, enriquecendo, dessa forma, o conteúdo do instrumento. As questões da entrevista individual foram pensadas a fim de que a profissional de educação refletisse criticamente sobre assuntos como: percepção da atual condição de vida e saúde relacionada ao trabalho, estigmas sociais acerca da profissão, relação trabalho e família e, finalmente, percepção de produção ou destituição da dignidade por meio do trabalho.

Já as questões do grupo focal levaram as professoras a, coletivamente, repensar questões da vida e do cotidiano do trabalho, a saber: qual o produto que se gera com a educação; qual o sentido da palavra dignidade em diferentes contextos; como se pode perceber a própria produção no trabalho; e, por fim, diferentes contextos que afetam o trabalho do professor como: estrutura, valorização financeira e condições gerais de trabalho.

No total, foram 9 horas e 24 minutos de gravações. Após transcrito, todo o material foi impresso e iniciou-se uma leitura sistemática do conteúdo, de modo a destacar os principais pontos e encontrar unidades de registro (menções/citações). Dentre os achados da pesquisa, destacaram-se a recorrência de falas que versavam sobre as condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil e a percepção de sobrecarga e certa solidão e isolamento na atuação docente. Com relação às condições do trabalho docente e ao acúmulo de tarefas e de responsabilidades que recaem sobre as professoras, as quais acabam incidindo sobre sua saúde, uma das professoras refere:

P15: Porque como tu não vai ter a saúde afetada com 30 crianças que precisam de você integralmente! Se você está doente ou se você não está... se está disposta ou se não está, eles precisam de você o tempo todo! [...] Eles colocam uma sala com uma quantidade de criança e a gente tem que dar conta. Tem que dar conta porque este é o nosso trabalho, e se a gente não dá conta é um mal profissional. [...] Então eu passo a deixar de ser um ser humano para ser um instrumento da sociedade, é isso que o professor é: um instrumento da sociedade!

Na fala da professora, é notória a sensação de solidão com relação ao processo educacional. Essa solidão conota à profissional um sentimento desumanizante ao transferir-se de pessoa para instrumento, quando cita que o professor é “um

instrumento da sociedade”. O número excessivo de crianças em sala é apontado como fator importante na precarização do desenvolvimento do trabalho docente, levando a uma perda tanto da qualidade do processo educacional como da própria saúde da professora. De forma isolada e impotente, essa profissional assume para si - inconscientemente - todos os problemas e as limitações de um espaço superlotado e sem condições estruturais para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade. Culpabiliza-se e, no jogo de forças entre a realidade posta e o cumprimento do seu trabalho de forma efetiva, adoece.

Outra professora corrobora a percepção de aumento das responsabilidades e de excesso de trabalho. Ela afirma:

P8: Porque a gente tem uma carga muito pesada em cima da gente, ajeitando as coisas, fazendo o melhor para as crianças e quando a gente pede um apoio, uma ajuda, que precisa de alguma coisa, às vezes não é bem vista. “Já está reclamando, já está pedindo”. [...]. Aí eu penso, meu Deus, a gente está fazendo de tudo, muito mais que em casa, e, às vezes, a gente se quebra, sozinha em sala de aula, que falta gente, às vezes uma pessoa fica sozinha em sala de aula, tenta fazer tudo sem pedir nada pra secretária, aqui para a direção - para a gente não incomodar, e, no final, ainda a gente sente que não está sendo valorizado nessa parte.

Por meio de seu relato, a professora (P8) revela uma desarticulação entre a professora em sala de aula e a equipe técnica/gestora da unidade educacional. Esse distanciamento aponta falhas como uma hierarquização excessiva das funções no ambiente de trabalho, o que reflete em um grande distanciamento e consequente isolamento da professora. Esta que, por receio de represálias, exerce sua função de forma individualizada, aumenta sua sobrecarga de trabalho. O receio da professora em pedir auxílio à direção revela uma falha da estrutura organizacional da própria Educação Infantil no âmbito municipal.

É muito comum que os gestores dessas unidades não tenham sido eleitos ou indicados por fruto de seus méritos na área da educação, mas, sim, indicações político-partidárias - como é o caso do município em questão - que não leva em consideração as competências necessárias a um bom gestor, conhecedor de seu ofício, importância e relevância no bom desenvolvimento do trabalho educacional e gestão de pessoas.

Outra questão que se fez presente em muitos trechos das entrevistas e do grupo focal foi a percepção de isolamento sentido pelas professoras no que diz respeito às excessivas demandas e encaminhamentos que precisam ser assumidos por elas provenientes da relação com as famílias das crianças:

P4: Falta de um amparo, por conta que a Educação Infantil faz com que

tu tenhas que dar um suporte tanto para a família quanto para a criança hoje em dia. Então, a gente recebe famílias muito desestruturadas e a gente acaba tendo que fazer o papel de família e professora. [...]. Hoje em dia é muito terceirizado. É muito fácil, hoje em dia, ter um filho. Você tem um filho, mas então você transfere a responsabilidade e a responsabilidade passa a ser do professor ou da instituição que está responsável pela criança. E, muitas vezes, a instituição não tem o suporte para te dar, então acaba pesando somente para o professor.

A fala da professora traz alguns aspectos relevantes para serem examinados. Inicialmente é importante identificar que o trecho revela um conjunto de elementos do senso comum, que não encontram respaldo na literatura da área, identificados em expressões como “famílias desestruturadas” e “hoje em dia é muito fácil ter um filho”. Ao que parece, ao referir-se à dificuldade em estabelecer uma efetiva parceria entre família-instituição, a professora assume um discurso que homogeniza e culpabiliza as famílias, ignorando, nesse momento, o complexo conjunto de fatores que influencia essa relação. Por outro lado, o alargamento de suas funções, associado à intensificação do seu trabalho, potencializam essa percepção. Há que se considerar ainda que, de fato, a relação família-instituição é ponto constante nos debates educacionais, haja vista as inúmeras dificuldades que muitas famílias apresentam no acompanhamento da vida educativa dos filhos, desafios estes decorrentes de inúmeros fatores (carga de trabalho elevada, incompatibilidade com o horário da instituição de educação infantil, dificuldades na comunicação com a instituição, negligência, dentre muitos outros fatores). Esse discurso, que precisaria ser problematizado por meio de inúmeras reflexões, sobretudo no âmbito da formação continuada, acaba potencializado, tendo em vista o isolamento profissional que se estabelece, produzindo um sentimento de sobrecarga e frustração.

As professoras também reforçam os argumentos de Ferreira (2016) que aponta para o problema de que a expansão não vem sendo acompanhada da quantidade de recursos que se fazem necessários para o pleno atendimento das crianças. Ao serem questionadas sobre o que pediriam aos gestores públicos, as professoras demonstram o quanto a precariedade dos recursos, além de incidir diretamente na qualidade dos serviços prestados, gera ainda mais sobrecarga, pois são as professoras que geralmente acabam tendo de encontrar caminhos e soluções por si próprias.

P15: Não tem como ter dignidade de trabalho vendo as nossas crianças passar pelo que passam! É nós dois [professor e criança] que sentimos na pele: desde a falta de um trocador adequado, desde a falta de uma pia para eles lavarem as mãos, desde o material que a gente gostaria de fornecer para uma educação de qualidade.

P4: Então, aqui a comunidade, o pai, que é realmente responsável pela criança, ele se isenta de muitas responsabilidades e a gente fica com toda a carga.

P6: Além de material didático que você não tenha que colocar a mão no bolso! Porque muita coisa você tem que comprar.

Por fim, a percepção de uma falta de rede de suporte pedagógico no exercício da docência foi apontada por diversas professoras. Verifica-se, a partir das falas, que a sensação de estarem solitárias nas suas práticas diz respeito tanto à ausência de apoio e respaldo administrativo do ponto de vista da gestão quanto ao acompanhamento pedagógico. Os trechos a seguir ilustram essas questões:

P6: [Eu pediria] uma administração - não falo a nível municipal, mas a nível da escola mesmo, capaz de administrar, apta.

P6: É você dar a opinião e poder ser ouvido!: [...] tá, e agora, vamos fazer o que?! Quem que vai nos escutar? [Eu pediria] essa questão de chefia qualificada. Também esse ouvido para o professor e para os demais funcionários. Essa gestão democrática, essa gestão com ouvidos para quem realmente está trabalhando. Esta gestão democrática te faz um acompanhamento quando ela te escuta, ouve as ideias e tenta colocar em prática, claro, nem tudo dá para colocar em prática porque existem coisas absurdas, mas ela te dá uma devolutiva!

P8: Às vezes a gente sai cansada, não pelas crianças, não pelo trabalho... Mas é por a gente não ter aquele apoio que poderíamos ter mais, ter tido mais durante o ano, tanto de Secretaria quanto de... Mas principalmente na Secretaria. [...]. Até mesmo se alguém da Secretaria de Educação chega, vem mais vezes aqui nos visitar, diz: "- Ó, muito bom os trabalhos"... Essas coisas assim, acho que isso também ia motivar mais a gente, porque às vezes a gente se sente sozinho.

Em se tratando do contexto da expansão da oferta, os achados da pesquisa evidenciam e corroboram a percepção de inúmeros docentes e pesquisadores da área da docência na Educação Infantil (CAMPOS, 2016) de que esta tem sido bastante debilitada.

Da mesma forma, é possível afirmar que a atuação dessas profissionais tem se dado de forma cada vez mais solitária, pois, além das instituições não contarem muitas vezes com o aparato pedagógico (serviços de apoio pedagógico como supervisão e orientação educacional, etc.) e administrativo que escolas de Ensino Fundamental contam, essas profissionais também não dispõem geralmente de tempos e de espaços para compartilhar, refletir, planejar e avaliar coletivamente o seu trabalho. As condições de trabalho que as professoras são submetidas tornam propícias as tendências à reprodução de práticas conservadoras e frágeis pedagogicamente, muito distantes de ações que efetivamente sejam criativas e emancipatórias.

Sobre esse cenário, Charlot (2014) afirma que, atualmente, muitas exigências estão postas ao trabalho dos professores. Segundo o autor,

[...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados (CHARLOT, 2014, p. 2).

Assim, tendo em vista a urgência dessas demandas, não é possível exigir que de modo individualizado as professoras enfrentem essas questões. De acordo com Charlot (2014), o ensino é uma prática social complexa que requer um conjunto de saberes e de conhecimentos para fazer frente às diversas situações conflituosas nos contextos escolares e não escolares (CHARLOT, 2014). Com a intensificação dessas questões e o aumento do espectro de funções que as professoras acabam precisando exercer, tornam-se ainda mais necessários e urgentes o fortalecimento de ações coletivas, a elaboração conjunta de projetos, de propostas e de ações que possam apoiar, subsidiar e orientar o trabalho das professoras no enfrentamento a essas realidades. Entretanto, o que se constata na verdade é o oposto: a individualização do trabalho docente parece mesmo se constituir em um dado que se consuma cotidianamente.

A condição individual que se coloca sobre as professoras da Educação Infantil parece ser gerada por diversos fatores, dentro os quais as condições debilitadas do trabalho docente nas instituições. Contudo, essa questão também tem sido agravada pela forma como tem se dado a formação dessas profissionais. A partir desses achados, argumenta-se, aqui, que o processo de individualização da atuação docente está também associado e é potencializado pelos modos como têm se constituído a formação dos professores no Brasil.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NO BRASIL: UM PROJETO DE ISOLAMENTO PROFISSIONAL

A solidão e o individualismo que acompanham os professores da Educação Infantil, como já tratado nas falas das professoras citadas neste artigo, têm seu início nos modos como são ofertados atualmente os cursos de Pedagogia em todo Brasil. Nesse sentido, é preciso entender: Quem está formando os Pedagogos no Brasil? (SILVA, 2015). Como afirmam Gatti, Barretto e André (2011), o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, cujo papel é fundamental na qualidade dos docentes, é a formação inicial. Vaillant (2006) corrobora com essa ideia e destaca ainda algumas inquietações no que diz respeito à formação inicial desses profissionais, a saber: a heterogeneidade e a diversidade das instituições formativas. Segundo a autora, a proliferação e a dispersão de instituições privadas com fins lucrativos é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade. Muitas não têm equipamento adequado como laboratórios e bibliotecas para manter uma formação de qualidade.

Para Gatti, Barretto e André (2011), tal situação está certamente associada a políticas que favorecem esse segmento de Instituições de Ensino Superior (IES), pois os dados produzidos pelo INEP, no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), apontam que mais de 80% das formações dos Pedagogos no Brasil têm sido feita fora das universidades públicas, realizadas por instituições privadas.

Tanto na LDBEN (BRASIL, 1996) quanto nas pesquisas sobre qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006), há um peso no sentido de que ter formação em um curso superior, para atuar na Educação Infantil, seria o ideal. Contudo, no modelo atual de formação de Pedagogos incentivado pelas políticas educacionais de acesso ao Ensino Superior (VALE, 2010), essas IES constroem redes que envolvem um conjunto complexo de instituições, pessoas, políticas e interesses comerciais privados para ofertar cursos de Pedagogia. Por meio de seus currículos homogêneos e dos modos como são ofertados os cursos para os professores que irão atuar na Educação Infantil, formam-se profissionais que refletem pouco sobre a prática e não interagem coletivamente (SILVA, 2015). Em um formato quase que único de oferta para todo o Brasil, há uma desarticulação da categoria profissional, o que pode causar um isolamento e, conseqüentemente, acarretar, em muitos casos, desistência da profissão ou problemas de saúde.

Melo (2006) contribui para o debate afirmando que formar um Pedagogo na sua integralidade significa compreender uma rede complexa de saberes permeados pelos fios epistemológicos, técnico-profissionais, éticos e estéticos. Isso porque, segundo a autora, para compreender e exercer a docência, o profissional necessita de múltiplas

relações formativas como: “[...] pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e socioculturais” (MELO, 2006, p. 261). Desse modo, tornar-se um Pedagogo para atuar no contexto da Educação Infantil requer uma formação inicial desenvolvida sob uma perspectiva complexa e coletiva de ensino.

Diante da afirmação da autora uma pergunta nos ocorre, mas por que então crescem tanto os cursos de formação de professores EaD em instituições privadas? Segundo Vale (2011), as políticas de fomento ao acesso ao ensino superior, principalmente aquelas voltadas aos cursos EaD, agregadas às facilidades ofertadas por instituições preocupadas com o lucro, possibilitam a entrada das classes C e D. Geralmente mulheres e trabalhadoras, como se pode verificar nos dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo:

Nos cursos de ensino a distância (EAD), o número de matrículas nas IES públicas e privadas do Brasil, em 2010 esteve distribuído na faixa etária de 19 a 49 anos, concentrando-se entre a faixa de 25 a 34 anos, com um total de 375.840 matrículas, das quais 124.012 de alunos do sexo masculino e 251.828 do sexo feminino. Essa modalidade de ensino revela um novo perfil de estudante que não dispõe do tempo necessário para estar em sala de aula, além de precisar de uma alternativa que lhe permita conciliar trabalho com o estudo de nível superior. (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Desses dados, há duas questões que emergem que são importantes para as discussões deste artigo. Uma delas é a preponderância de mulheres no ensino a distância – isso ocorre porque o curso que mais cresce nessa modalidade é a Pedagogia. Percebe-se, então, que a predominância histórica do gênero feminino atuando como professoras na Educação Infantil é recorrente (CERISARA, 2002). Além desse fator, pode-se afirmar que há certa ascensão social, pois, ao constatar-se a idade dessas mulheres, verifica-se que não são aquelas que saem do Ensino Médio, mas as que voltam a estudar na busca de uma condição de vida melhor e de status social.

A segunda questão diz respeito ao novo perfil de estudantes que se matriculam no Ensino Superior, ou seja, trabalhadores, aqueles que pagam seus estudos com o salário. Entende-se, aqui, que as condições de trabalho que são oferecidas aos professores, como salários, espaços, materiais, são precárias, por isso os cursos de licenciaturas acabam sendo pouco atrativos para os alunos que saem do Ensino Médio. Para Sacristán (2002, p. 24), “[...] o drama de educação é que ela não pode aproveitar

as melhores pessoas que saem do sistema educativo para utilizá-las como reprodutoras da cultura no sistema educativo”.

Como pontua Panizzi (2004), a Universidade é um bem público a serviço da sociedade. Assim, entende-se, aqui, que é nesse espaço que a formação do Pedagogo deveria ser constituída, pois é uma instituição que tem por missão a formação de cidadãos e de recursos humanos, garantindo a produção de conhecimentos inovadores e críticos, que exige respeito à diversidade, à heterogeneidade, à pluralidade das ideias.

Ball e Olmedo (2013) sinalizam que, no processo de domínio capitalista, há uma diversidade de interesses tanto diretos quanto indiretos, cujas vantagens podem ser comerciais, financeiras ou puramente ideológicas. Assim, essas ideologias, segundo os autores, são capazes de anunciar suas preocupações, seus discursos e influenciar diretamente os contextos de influência e da prática, na formulação e na implementação das políticas ou das reformas.

Segundo Ball (2007), as políticas liberais buscam soluções apropriadas para mediar e possibilitar que as metas do Estado sejam alcançadas. Em consequência, público e privado fortalecem-se. Desse modo, o mercado garante seus clientes; o governo apresenta índices comprovando que os professores da Educação Básica têm acesso ao Ensino Superior; os alunos atingem, assim, seu objetivo de ter um curso superior e todo mundo sai ganhando. Contudo, as perguntas são: Quem está perdendo? E o que está perdendo? Quem está perdendo são as crianças oriundas de famílias das classes trabalhadoras. Aquelas matriculadas em redes públicas de ensino que precisam ter garantido o direito de uma educação de qualidade onde possam brincar, aprender, viver as mais variadas experiências e de viver sua infância de forma plena.

Formar professores para atuar na Educação Infantil, sob uma perspectiva mercantilista, muda tanto a forma quanto o conteúdo educacional para atender às demandas neoliberais. O que se observa é a criação de novos nichos de mercado; dessa maneira, a Educação tal como ofertada e praticada abre possibilidade de novos negócios quanto à produção de material didático, à assessoria das redes educacionais, à aquisição de novas tecnologias educacionais, etc.

Os cursos de Pedagogia que fazem parte de grandes conglomerados educacionais que dominam a formação de professores, distribuídos por todo o Brasil, na sua grande maioria, são planejados a partir do mesmo Projeto Pedagógico e da mesma matriz curricular. Não há indícios de que a realidade local ou as especificidades de cada comunidade possam ser consideradas ou pensadas na oferta dos cursos. São perspectivas massificadoras, no sentido de atender a grandes públicos, um modelo

baseado em um mercado que lucra muito mais com a quantidade do que com a qualidade (SILVA, 2015).

Firme no compromisso ético, não se pode perder de vista o ideal de Educação, justiça e igualdade. Para tanto, acredita-se em uma formação de Pedagogos que atuarão na educação das novas gerações, que promova autonomia, compromisso político do educador, o que implica a formação da consciência crítica.

Diante de um horizonte de formação inicial debilitado e mercantilista, que parece reforçar, em grande medida, a fragmentação e a individualização do trabalho docente, torna-se fundamental retomar a natureza da docência como atividade necessariamente coletiva. Daí a importância de cada vez mais seguir na tentativa de organizar práticas articuladas e coletivas para o enfrentamento de tantas e crescentes demandas com a expansão da Educação Infantil no cenário brasileiro. Por isso, na sequência, busca-se discutir possibilidades de trabalho coletivo para as professoras de Educação Infantil.

4. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO PARA SUPORTE AOS PROFESSORES E AO TRABALHO PEDAGÓGICO

O exercício da docência na Educação Infantil, em um contexto expansionista e de formação inicial e continuada cada vez mais debilitado, tem sido um desafio bastante complexo para as profissionais da educação que veem suas demandas e desafios aumentarem significativamente com as mudanças dos tempos. O estudo realizado em um município catarinense sinaliza que as práticas pedagógicas têm se desenvolvido de forma cada vez mais fragmentada e individualizada, provocando, além de certa fragilidade nas ações, uma percepção de sobrecarga e abandono por parte das professoras.

A individualização e a responsabilização das professoras no contexto de suas práticas educativas precisam ser vistas também como um projeto atrelado a uma determinada concepção de educação, que interessa a um novo tipo de governança educacional, dentro do escopo das reformas que vêm sendo introduzidas nos âmbitos políticos, econômicos e também educacionais, pelo avanço de grupos direitistas e políticas gerenciais (HYPOLITO, 2010). Além de permitir mais controle sobre a performance individual dos professores e mais responsabilização em relação aos resultados esperados, a predominância de práticas isoladas também desarticula o

coletivo de professores, mitigando as possibilidades desse conjunto de mobilizar e passar a reivindicar melhorias nas suas condições de trabalho.

Conforme Hypolito, Vieira e Leite (2012), o trabalho isolado, restrito a pequenos grupos, não reflete o trabalho coletivo democrático que uma instituição educacional pode realizar. Nessa esteira, Sacristán (2000) afirma que o individualismo profissional tem sido uma particularidade da forma social de exercer o trabalho docente, característica adquirida pela atuação das forças políticas e econômicas que recaem sobre o contexto educacional.

Os efeitos desse cenário sobre o trabalho docente são muitos, como se viu por meio dos dados da pesquisa que subsidia este artigo. O aumento significativo de demandas, muitas das quais potencializadas pela expansão da Educação Infantil desacompanhada de investimentos nas mesmas proporções, somado por uma tendência de práticas cada vez mais desarticuladas, geram processos que Apple (2002) caracteriza como intensificação, desqualificação e requalificação do trabalho docente. O autor explica que o processo de intensificação se dá na medida em que há um evidente aumento na carga de trabalho, dado bastante exemplificado pelas próprias professoras ouvidas nesta pesquisa.

A desqualificação está relacionada à falta de recursos e de investimentos que são ofertados ao professor que geram práticas de menor qualidade e na precarização das formações iniciais e continuadas que são ofertadas, como tratado na seção anterior. O professor e suas práticas acabam sendo, assim, desqualificados. Entretanto, no processo de desqualificação imposto aos professores, os problemas gerados pelo desinvestimento em educação passam a ser associados como falta de capacidade dos professores e não como consequência da precarização imposta a eles. Por fim, o processo de requalificação do trabalho docente verificado atualmente, conforme argumentos de Apple (2002), diz respeito à necessidade de os professores terem de reprogramar a sua agenda, os seus fazeres e os seus conhecimentos da docência, por precisarem assumir inúmeras outras funções no espaço educacional.

Assim, compreende-se que o individualismo docente é parte, e mesmo consequência, de um projeto educacional em andamento, que opera com as noções de responsabilização, de performatividade, de enxugamento de gastos e de controle dos sujeitos (BALL, 2005). Nesse cenário, parece urgente retomar e reforçar a importância do trabalho coletivo para o enfrentamento dessas questões.

Nesse sentido, quer-se, pois, argumentar sobre a relevância da atuação articulada e coletiva para o suporte ao trabalho pedagógico dos professores. Por

trabalho coletivo, entende-se a rede pedagógica e administrativa que oferece não apenas suporte ao trabalho dos professores com relação ao atendimento das demandas e dos desafios, mas também atuam junto a eles na qualificação das suas práticas.

Sacristán (2000) defende o exercício profissional coletivo dos docentes assentado em três argumentos principais: a) mais possibilidades de traduzir-se em práticas de maior qualidade; b) suporte ao professor e melhores condições de lidar com dificuldades que não se limitam à atuação individual; e, por fim, c) maior poder de transformação social. Segundo o autor, "[...] o professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade" (SACRISTÁN, 2000, p. 196).

Importante acrescentar ainda que um trabalho coletivo se expressa não apenas pela existência e disponibilidade de pessoas para atuarem conjuntamente, mas também envolve a construção de projetos e ações coletivas que conectam os professores em objetivos comuns e compartilham responsabilidades. Além disso, a existência de um plano compartilhado colabora para a construção de uma identidade coletiva institucional. Essa construção coletiva configura certo espectro sob os quais os professores se inserem, fornecendo-lhes uma maior firmeza no caminhar coletivo rumo aos seus objetivos, bem como uma robustez mais expressiva para o enfrentamento das questões práticas e urgentes que também se manifestam na instituição educacional (SANTOS, 2017).

Sacristán (2000) argumenta que a existência de um projeto político pedagógico coletivamente construído, por conseguinte a existência de uma metateoria, mais ou menos explícita que expresse as posições filosóficas, científicas, epistemológicas, pedagógicas e de valores sociais que a instituição educativa assume, é parte importante do trabalho coletivo educacional que colabora com a atuação dos professores. Tais fatores constituem uma certa racionalidade organizadora que tem o potencial de contaminar profundamente a cultura do ambiente educativo de modo a passar a constituí-la. Quando esse processo de fato é bem-sucedido, ele é capaz de auxiliar a instituição e seus sujeitos no enfrentamento de situações adversas.

Assim, segundo os argumentos do autor, a existência de um projeto coletivo e de uma construção curricular consistente em nível institucional fornece ancoragem aos sujeitos que ali atuam, de modo que a urgência das condições e das situações práticas que envolvem a realidade e o cotidiano educacional encontra uma resistência maior para (des)mobilizar a instituição. Não significa, certamente, que a instituição educacional e seus sujeitos estarão imunes às dificuldades concretas que a invadem

vez por outra. No entanto, ao tornar-se efetiva e apropriada coletivamente, a proposta pedagógica tende a oferecer alguma resistência aos sujeitos no enfrentamento das adversidades (SANTOS, 2017).

Por essa razão, sendo a instituição educacional uma instituição coletiva, faz-se necessário que alguns contratos pedagógicos sejam construídos. De acordo com Sacristán (2000, p. 196): "O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar que são competência da coletividade [...]". O autor acrescenta que, por essa razão, é necessário superar a visão do exercício individual da profissão. Assim, ainda que se experimentem projetos educacionais que privilegiam a relação vertical e isolada entre os professores, é preciso sempre lembrar que a inserção dos princípios da Gestão Democrática no terreno escolar tensiona o rompimento desse isolamento e propõe que se preveja um plano coerente em nível de escola (SACRISTÁN, 2000).

Esses enfrentamentos, porém, em uma lógica individualizante, não podem novamente ser colocados apenas sobre os ombros dos professores. Essas disputas e essas discussões precisam, sobretudo, ser feitas no âmbito das políticas educacionais e da gestão pública. A realização de pesquisas e de estudos nesses contextos cumpre, assim, um papel fundamental de fornecer dados concretos do que está sendo vivido nos contextos locais. Além disso, parece estratégico retomar e enfatizar a importância de que, no interior de cada instituição, os profissionais que lá atuam encontrem formas de compartilharem suas experiências, lançando mão da potência que há na coletividade de cada contexto para os enfrentamentos a essas adversidades.

Por fim, parece também fundamental destacar a importância que a formação dos profissionais adquire nesse contexto. Educadores são centrais nos processos de transformação das sociedades. Por essa razão, como reforça Charlot (2014), é fundamental investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho e dignidade no seu exercício profissional. O desafio de educar crianças e jovens no mundo contemporâneo é bastante complexo e requer que os professores tenham suporte, recursos e incentivos para tanto. Nesse sentido, Charlot afirma:

Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. (CHARLOT,

Assim, enfatizamos que a qualificação dos processos educacionais e a democratização do ensino passam pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho (CHARLOT, 2014). Por essa razão, faz-se necessário repensar o isolamento e a precarização que têm sido impostos a esses profissionais, de modo especial no âmbito da Educação Infantil. A superação desse cenário requer esforços conjuntos, sobretudo por meio de políticas públicas que promovam formação inicial e continuada de qualidade, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, ao tratar da palavra *solidão*, buscou-se complexificar seu significado. A percepção de solidão expressa pelos sujeitos da pesquisa está relacionada, como vimos, à noção de individualismo profissional, princípio utilizado como uma das frentes das novas formas de governança apoiada na lógica gerencialista em expansão na atual conjuntura política, econômica e social. Neste sentido, em resposta à pergunta inicial deste artigo, *Solidão/individualismo na docência da Educação Infantil: consequência ou projeto?*, a percepção de certo isolamento profissional apontada pelas entrevistadas não trata-se somente dos efeitos das atuais condições de trabalho vividas nas instituições de Educação Infantil, que conta com quadros cada vez mais sobrecarregados e precarizados. O individualismo profissional, portanto, é ele próprio parte de um projeto de educação, que gradativamente fragmenta e desarticula os profissionais da educação sob argumentos de maior controle e redução de gastos que vem produzindo efeitos preocupantes tanto no que diz respeito às condições de trabalho das profissionais, quanto para a própria qualidade da educação ofertada.

Uma Educação Infantil que se apresente como função sociopolítica, como espaço de convivência, que proporcione a construção de identidades coletivas e ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas, que facilite o acesso a bens culturais e crie as possibilidades de vivência da infância, ainda é distante nesse cenário. É importante, ainda, perseguir a ideia de que as crianças sejam respeitadas como portadoras de direito e de desejos. Considerar a Educação Infantil como espaço de defesa do meio ambiente e com rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-

racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2013), não parece ser o motivo que leva à expansão da Educação Infantil. Para as crianças mais pobres, parece não ser opção como e onde viverão sua infância, já que são consideradas como infância de risco (BUJES, 2010) e, portanto, na visão de muitos, devem estar institucionalizadas, civilizadas e higienizadas (FERREIRA, 2016). Respeitar a infância e valorizar práticas emancipatórias, desde a primeira etapa da Educação Básica, é ação essencial na busca por atenuar as desigualdades sociais ainda fortemente presentes em nossa sociedade. Entretanto, muitos são os desafios a serem enfrentados, como vimos.

Cada vez mais, o modo de trabalho individualizado torna precária a profissão docente. A alta demanda de vagas na Educação Infantil aliada a uma estrutura insuficiente faz com que a professora tenha de assumir e encontrar soluções para problemas que vão muito além de assuntos pedagógicos. Essa falta de suporte, por parte de diferentes instituições - desde governamentais até a família -, faz com que a docente viva um sentimento de solidão.

A precarização da profissão docente é parte de um ciclo que perpassa também o processo de formação do professor. Com relação à formação inicial, nota-se um verdadeiro mercado das instituições de Ensino Superior, onde não há grande incentivo à produção coletiva de conhecimento nem estímulo a interações sociais concretas. O que ocorre é uma predominância de instituições particulares que oferecem sistemas totalmente a distância e que, muitas vezes, não valorizam e estimulam discussões acerca da construção coletiva dos conceitos de educação e de infância em uma perspectiva de se pensar estratégias que impactem na diminuição das injustiças sociais.

É emergente a necessidade de debates e de novas pesquisas acerca dessa temática, visto que há necessidade de ampliação da Educação Infantil, não sob um olhar puramente quantitativo, mas, sim, com responsabilidade, tomando como premissa uma educação crítica e de qualidade. Ao pensar no avanço da Educação Infantil, deve-se levar em consideração fatores importantes, também sugeridos por Ferreira (2016), a exemplo de mobilização de novos recursos; respeito à jornada de crianças e de professoras, bem como ao número de crianças em sala, de formação de professores - tanto inicial quanto continuada - e ampliação do quadro docente. Para progredir em práticas transformadoras é também necessário rever o contexto estrutural e organizacional dos centros/núcleos de Educação Infantil, proporcionando condições e suporte para atenuar o sentimento de solidão sentido por professoras no cotidiano educacional. Promover o coletivismo entre professores, equipe técnica, gestores e família é um dos desafios a serem superados, de modo que, ao contrário das tendências

individualizantes, o olhar se volte ao contexto social, em um sentido de superação das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30/01/2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 30/01/2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: 2018 – Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 30/01/2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e risco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13079/10272>. Acesso em 30/01/2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura, Canoas**, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627/1454>. Acesso em 30/01/2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em 30/01/2020.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Valéria Silva. **A expansão da Educação Infantil e prováveis implicações**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba.

Anais eletrônicos [...]. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Inf%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em 30/01/2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10989/8109>. Acesso em 30/01/2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010. 2011. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 4 mar. 2018.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes Nacionais sobre esse curso. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-241.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade pública, gratuita e de qualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: exigências da cidadania. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168886>. Acesso em 30/01/2020.

SÃO PAULO (Estado). **Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo**. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. São Paulo: SEMESP, 2012.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. **Mercantilização da Formação de Pedagogos no Brasil**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.


VAILLANT, Denise. *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.


VALE, Andrea Araújo do. **(Re)Formatando o consenso: As instituições privadas de Educação Superior preparam novo avanço sobre fundo público**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "GRAMSCI E OS MOVIMENTOS POPULARES", 1., 2010, Niterói. Anais eletrônicos [...]. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12528298>. Acesso em: 10 fev. 2019.


VALE, Andrea Araújo do. **As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro**. 2011. 446 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NOTAS

SOLIDÃO/INDIVIDUALISMO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSEQUÊNCIA OU PROJETO?

Graziella Souza **SANTOS**
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Professora adjunta do Centro de Ciência da Educação/CED
Estudos Especializados em Educação/ EED
Florianópolis, SC, Brasil
graziella.santos@ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0003-3924-1330> 

Sandra Cristina Vanzuita da **SILVA**
Doutora em Educação
Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí, SC, Brasil
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora do Curso de Pedagogia
sandras@univali.br
<https://orcid.org/0000-0001-5853-9592> 

Wagner Eduardo Estácio de **PAULA**
Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho
Centro Universitário de Brusque, Unifebe - Brusque, SC, Brasil
Professor na Rede municipal de Educação de Balneário Camboriú,
Prefeitura de Balneário Camboriú, SC, Brasil
wagner.estaciodepaula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1174-9036> 

Endereço de correspondência do principal autor

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Centro Ciências da Educação
Departamento de Estudos Especializados em Educação – CED/ Bloco B /Sala 103.
Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.040-900

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras participantes da pesquisa realizada em município de Santa Catarina e demais professores/as da Universidade do Vale do Itajaí, em especial à prof^a Dra. Rita de Cássia Gabrielli Souza

Lima, e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que colaboraram com a realização das pesquisas que subsidiaram este texto.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil, sob o parecer de número 2.777.683, de 19 de julho de 2018 e CAEE 92431218.7.0000.0120.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-01-2020 – Aprovado em: 12-03-2020