

3 As entrevistas: buscando a materialidade dos discursos

Se os elementos contextuais, ou seja, as condições na qual os discursos são produzidos, são facilmente compreendidos como materiais, a linguagem, por outro lado, corre o risco de ser interpretada como algo que habita a consciência. Em oposição a esse tipo de abordagem, Bakhtin (1979) chama a atenção para a materialidade da linguagem. No nosso caso, ambos, discursos e dados quantitativos são materialidade e texto.

“Linguagem é material e instrumento de si mesma. Ela se materializa no próprio processo da criação ideológica” (KRAMER, 2003, p.80). O domínio da ideologia é composto por signos que refletem e refratam a realidade. A palavra, por sua vez é o modo através do qual podemos ter acesso à ideologia construída e compartilhada socialmente pelos grupos.

A palavra é também, para Bakhtin, indicador das transformações sociais. Embora a política nacional exerça influência sobre as decisões municipais, as políticas são construídas cotidianamente na ação dos gestores no contexto local. É através da palavra desses sujeitos que podemos perceber as mudanças e permanências no cenário da formação dos profissionais de educação infantil.

Deste modo, este capítulo tenta compreender a política municipal no que diz respeito à escolaridade dos profissionais. Inicialmente são feitas algumas considerações sobre o uso das entrevistas como metodologia de pesquisa.

3.1. A entrevista como metodologia de pesquisa

Uma das estratégias metodológicas adotadas no desenvolvimento do projeto “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro: concepções e ações” foi a realização de entrevistas com os profissionais responsáveis pela gestão da educação infantil nas redes municipais de ensino. A análise dessas entrevistas é especialmente importante, pois, como já mencionado, foram as falas de alguns dos entrevistados que provocaram a formulação do problema e a realização desta dissertação.

Para a realização das entrevistas na pesquisa institucional foram selecionados municípios representativos da situação do estado em cada região de governo. No caso da Região Metropolitana, todos os municípios foram

selecionados, devido à relevância desta região e à proximidade com a capital. Para a escolha dos demais municípios o IDH foi tomado como critério, já que um alto índice de desenvolvimento humano poderia indicar maior oferta de serviços essenciais à população, dentre eles, a educação. Deste modo, 32 municípios foram selecionados, porém, nem todas as entrevistas puderam ser realizadas em razão da falta de disponibilidade na agenda de algumas Secretarias e de chuvas intensas no período, o que resultou na efetiva realização de 24 entrevistas.

Ao todo foram entrevistados, nestes 24 municípios, 73 profissionais, sendo 71 mulheres e 2 homens. A definição dos cargos ocupados por estes profissionais nas Secretarias é tarefa complexa dada a variedade de nomes indicados para denominar funções, provavelmente, análogas. Os profissionais se identificaram como assessores técnicos ou pedagógicos, coordenadores de educação infantil, implementadores de educação infantil, diretores, chefes, orientadores e supervisores. Em um nível mais geral, é possível dizer que 67 entrevistados se identificaram como gestores e 6 como professores. Entre os gestores, 48 se dedicavam especificamente à educação infantil e 19 atuavam em outros segmentos ou em outros setores da Secretaria (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

As entrevistas visavam compreender a situação da educação infantil nos municípios pesquisados, a partir do ponto de vista dos profissionais entrevistados. Diferentemente da abordagem do questionário, composto predominantemente de perguntas fechadas, a entrevista se constituiu um espaço aberto à manifestação dos aspectos que mais mobilizassem os entrevistados em cada município.

A escolha da entrevista como metodologia de pesquisa implica a adoção de um referencial teórico que oriente uma compreensão de linguagem. Para Bakhtin (1979), a linguagem é fundamentalmente social, ideológica e situada num dado contexto. Diferentemente das principais correntes de sua época, que acreditavam que o fundamento da linguagem residia ou na criação individual ou na estabilidade de um sistema de normas, Bakhtin assume o ponto de vista do locutor, para quem a palavra só se torna palavra a partir da significação que ganha em cada situação em que é usada.

Stam (2000) recupera um exemplo especialmente ilustrativo do ensaio “Discurso no cotidiano e discurso em arte”, escrito por Bakhtin, no qual um casal

russo, em maio, observa a neve. Um dos dois diz: “Bom...” e o outro permanece calado. Neste exemplo, a palavra “bom” só adquire significado quando relacionada a seus elementos contextuais: o campo de visão dos interlocutores, o pressuposto de que a primavera já devia ter chegado, o sentimento de desapontamento. Daí a importância da entoação, lugar de interação entre o dito e o não-dito (KRAMER, 2003).

Quando se considera os contextos possíveis de uma palavra, é preciso deixar claro que não se trata simplesmente de uma lista dicionarizada de significações, mas de interação, conflito, tensão. Para Bakhtin (1979), os contextos possíveis de uma palavra são “frequentemente opostos” e “mutuamente conflitantes” (p. 92). Assim, o processo de descodificação, necessário à compreensão, envolve componentes diversos: vai desde a produção fisiológica da fala até suas implicações ideológicas. Para os falantes, as palavras estão carregadas de sentido ideológico: significação está intimamente ligada à apreciação. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p. 81)

A palavra, enquanto signo ideológico, se forma na interação entre os sujeitos, sendo, portanto, social. Todas as relações sociais, em todos os campos, se estabelecem por meio de palavras. A própria consciência individual é determinada por fatores sociológicos e mesmo o discurso interior se utiliza de expressões ideológicas.

Sendo produto da interação entre sujeitos, toda palavra se dirige a um interlocutor e varia de acordo com ele. O significado de uma palavra não está determinado por quem a profere, mas depende também de a quem ela se dirige. Isso significa que as características pessoais do ouvinte, tais como classe social, gênero, posição hierárquica, devem ser levadas em consideração. Em um sentido mais amplo, o locutor possui um “horizonte social”, que se constitui a partir da classe social e da época em que este está inserido. Nas entrevistas, tanto o modo como os entrevistados nos veem como as informações que possuem sobre nós, agem sobre o olhar que nos lançam, sobre as respostas que nos dão.

Assim, a relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado presume que se renuncie a qualquer “ilusão de transparência”. Segundo Amorim (2007): “(...) entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do

próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir.” (p. 12). Nesse contexto, o trabalho do pesquisador é um exercício exotópico. Se, por um lado, é preciso colocar-se no lugar do outro, coincidir com ele, para compreender seu ponto de vista, por outro, é necessário retornar ao seu próprio lugar, de onde é possível enxergar coisas que são inacessíveis a ele (BAKHTIN, 1992).

Para Bakhtin, a prática de pesquisa é uma forma de relação entre sujeitos, devendo ser desenvolvida em uma perspectiva dialógica. Uma relação na qual sentidos são construídos coletivamente (FREITAS, 2007b). Deste modo, as categorias de análise das entrevistas não foram construídas *a priori*, mas emergiram do campo, tendo sido determinadas no diálogo entre os pesquisadores que as definiram e os entrevistados que proferiram os discursos.

As categorias construídas foram: gestão (condições e práticas), formação e identidade. Dentre esses aspectos, destaco a categoria “Formação” por tratar, entre outros temas, da escolaridade dos profissionais de educação infantil e das iniciativas de formação das quais estes profissionais participam.

O processo de categorização trouxe desafios. Como agrupar as falas em categorias que se interligam sem que estas se confundam? Como definir o contorno de cada categoria de forma que esta seja ampla o suficiente para abranger recorrências e, ao mesmo tempo, precisa o suficiente, assegurando sua especificidade?

As categorias foram constituídas, principalmente, pelas vias da recorrência e da singularidade. As categorias constituídas pela recorrência se caracterizam por um grande número de eventos convergentes, que como numa corrente parecem apontar os rumos predominantes das políticas públicas de educação desenvolvidas pelos governos. Aí foram incluídas também falas dissonantes que, mesmo em menor número, são significativos na medida em que se contrapõem às recorrências, confirmando-as. Já as categorias constituídas pela singularidade mostram a diversidade de escolhas feitas pelas Secretarias e de condições de oferta da educação infantil, trazendo eventos que mostram a autonomia dos municípios na condução das políticas.

Dos 24 municípios onde foram realizadas entrevistas, 13 pertenciam à RMRJ. No entanto, foi feita a opção de trazer no próximo item, falas retiradas do

conjunto de 24 entrevistas e não apenas das realizadas nos municípios da Região Metropolitana, dado que estas falas se relacionam, apontando tendências e contradições não só desta região, mas do estado como um todo.

3.2. O que dizem os entrevistados sobre formação e escolaridade

Através dos discursos dos entrevistados foi possível conhecer algumas concepções que circulam nas Secretarias Municipais de Educação sobre formação e escolaridade dos profissionais de educação infantil. Tais concepções são construídas pelos entrevistados no cotidiano de suas relações sociais, tanto na experiência profissional de um cargo de gestão quanto em outras instâncias nas quais se inserem.

Neste item serão analisadas as falas dos entrevistados sobre o nível de escolaridade de professores e auxiliares que atuam em creches e pré-escolas, a avaliação que fazem da formação inicial destes profissionais e suas concepções sobre a relação entre teoria e prática. Foi possível perceber as principais preocupações das equipes gestoras das Secretarias, algumas tendências no que se refere à admissão e formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças e algumas iniciativas de elevação da escolaridade desses profissionais.

Embora o mote da entrevista fosse a situação da educação infantil nos municípios, a menção à formação dos profissionais foi unânime, o que denota a valorização desta dimensão para a efetivação da oferta de educação infantil nas redes. Nossos entrevistados afirmaram a importância da formação pedagógica para a qualidade do trabalho realizado nas instituições, como mostram os trechos a seguir.

Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação. **(Diana¹¹ – município 41¹²)**

(...) estar capacitando esses professores, esses profissionais, para que a gente possa englobar a todos para melhorar a estrutura da educação infantil. **(Margarida- município 36)**

¹¹ Todos os nomes são fictícios.

¹² Todos os municípios que responderam ao questionário receberam um número de identificação. O mesmo número será utilizado para a identificação das entrevistas, por isso, embora tenham sido realizadas 24 entrevistas, a numeração varia de 1 a 59.

O município procura qualificar os professores, procura atender com material adequado e está sempre reformulando e vendo o que é necessário para estar adequando e melhorando o ensino na rede. (**Marli – município 28**)

O problema que também afeta a educação é a formação. (**Mariana – município 27**)

Os entrevistados dos diversos municípios valorizam a formação. Deste modo, é possível afirmar que a formação se constitui em um índice social de valor, nos termos de Bakhtin. “A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular” (BAKHTIN, 1979, p. 30).

Sobre o nível de escolaridade dos profissionais que atuam na educação infantil, foi forte a distinção feita pelos entrevistados de acordo com a função exercida pelo profissional. Se por um lado, exaltaram o nível de escolaridade dos professores de suas redes, por outro, lamentaram a falta de formação dos que exercem a função de auxiliares, o que fala do lugar social e institucional de cada cargo. Nos trechos a seguir, Margarida e Lara falam da necessidade de formação dos auxiliares.

Lógico que quando a gente fala em infra-estrutura a gente não está mexendo só com a física, a gente mexe também com o humano que é a parte de formação, que é a parte de profissionais que auxiliem o trabalho da educação infantil, também é importante, e também foi pensado nessa questão. (**Margarida – município 36**)

Lara: A gente está dentro do plano municipal de educação, nós amarramos a necessidade dela [a auxiliar] ter pelo menos o 2º grau completo, mas a gente tem algumas auxiliares, por exemplo, lá na creche eu tenho auxiliares que terminaram a primeira fase só do primeiro grau.

Pesquisadora: E elas ingressam também por concurso?

Lara: Algumas sim, outras por contrato, mas a gente ainda tem auxiliar que não tem nem o segundo grau completo, que é mais uma questão de política pública.

Talita: Que são cuidadoras. (**município 47**)

Os profissionais auxiliares de educação infantil - também chamados, em diferentes municípios, de cuidadores, monitores, recreadores, estimuladores, berçaristas, agentes educativos - atuam nas salas de aula, auxiliando professores ou mesmo exercendo a função docente. A existência de dois profissionais diferentes responsáveis pelas crianças nas instituições de educação infantil revela

a produção de uma dicotomia. A figura do auxiliar é frequentemente encontrada nas turmas de creche. Em geral, as funções atribuídas a esse profissional se referem aos cuidados físicos das crianças pequenas, tais como troca de fraldas, alimentação, banho. Ao professor, caberia o trabalho pedagógico. No entanto, já é consenso na área da educação infantil que educar e cuidar são tarefas indissociáveis.

A falta de qualificação dos auxiliares evidencia o lugar social ocupado pela creche e seus profissionais. Em sua origem, a concepção de creche estava ligada à ideia de assistência às famílias pobres. Deste modo, o trabalho na creche foi historicamente exercido por pessoas sem formação pedagógica, seja no âmbito público, através das Secretarias de Assistência, seja no âmbito do atendimento comunitário.

A cisão entre creche e pré-escola, observada em vários aspectos do atendimento às crianças na educação infantil, aparece também na formação diferenciada dos profissionais. Em pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro, Scramingnon (2011) observou que na creche atuam agentes auxiliares ou recreadores, a quem se exige a escolaridade de ensino fundamental ou médio enquanto na pré-escola atuam professores a quem se exige a formação em ensino médio na modalidade normal.

Como fica explícito na fala de Lara (*“lá na creche eu tenho auxiliares que terminaram a primeira fase só do primeiro grau”*), a exigência de formação no ingresso, muitas vezes, se mostra aquém da desejável, o que gera um problema a ser administrado pelos gestores de educação infantil. Como apontam os depoimentos a seguir, essa situação enseja ações supletivas, tanto por parte dos municípios quanto do governo federal, como é o caso do Programa Proinfantil.

E aí tem, participando [do Proinfantil], as estimuladoras, que são a grande demanda que participa. Mas tem também o pessoal do serviço administrativo, tem merendeiras participando. **(Luana - município 40)**

Principalmente auxiliares que chegam e são colocados dentro de uma classe, mas precisam também de uma formação, precisam também ser, eu não digo capacitados não, mas conhecer a proposta da educação infantil. Não adianta você ser apenas um auxiliar, mas você saber com que segmento você está lidando, você saber qual é a proposta que está sendo feita. **(Margarida – município 36)**

O Proinfantil que chegou esse ano, acredito que vocês já ouviram falar, foi um ganho muito grande, eu estou muito feliz. Nós temos 23 cursistas [do Proinfantil] que estão saindo da creche, que foi um bem muito grande, estas auxiliares tendo essa formação. É algo assim belíssimo, vejo a cada dia a educação infantil evoluindo aqui no município. **(Vitória – município 38)**

Em sua origem, o Proinfantil foi concebido como um programa de caráter emergencial que visava habilitar profissionais que, já estando em exercício, não possuísem a escolaridade mínima de ensino médio na modalidade normal. No entanto, as contratações de profissionais sem habilitação para o trabalho com as crianças pequenas e mesmo concursos com exigências aquém das estabelecidas pela legislação criam uma situação contraditória já que geram demanda para um programa que deveria ter um caráter emergencial.

A falta de critérios para a contratação traz consequências para a qualidade do atendimento às crianças. Chama atenção a admissão de profissionais sem conhecimento das especificidades do trabalho na educação infantil, *“que não sabe como lidar com a parte educativa da creche”* como apontado por Kelly, ou mesmo sem qualquer qualificação para a docência, *“esse profissional não está preparado para isso”* como apontado, a seguir, por Laura.

Porque quando teve a contratação, muitos estimuladores não sabiam o que iam fazer, então muitos deles queriam trocar de qualquer jeito. Esse profissional não está preparado para isso. Ele não sabe o quê que é. Eles não conhecem a realidade da creche e vão pensando que é uma coisa e quando chegam lá é outra. Então, esse profissional tem que ser bem preparado. **(Laura - município 40)**

A nossa realidade hoje é que a gente não tem professor concursado para trabalhar na creche (...). Esse profissional [professor] que trabalha lá, que não é concursado, é um profissional que não tem a teoria, tem a boa vontade e quer acertar. Isso eu posso falar com muita clareza, eu estou lá, estou dentro da creche. É um profissional que quer acertar, mas que não sabe como lidar com a parte educativa da creche. **(Kelly – município 48)**

Os relatos mostram, ainda, a fragilidade das políticas de admissão dos profissionais nas creches. O contrato como forma de vínculo dos profissionais é frequentemente mencionado. Kelly, inclusive, caracteriza o profissional que trabalha na creche como o *“que não é concursado”*. O mesmo problema é relatado por Cristine.

A gente já tinha alguns profissionais nas creches que eram concursados e hoje a gente tem muito contrato. O que hoje estamos querendo rever, estar sempre conversando, é que é preciso fazer um concurso para a educação infantil, que nunca houve, não no município, mas está difícil por questões políticas. Teve um concurso que foi anulado e enquanto estiver sub judice não poderá haver outro. **(Cristine – município 38)**

Em resumo, a situação funcional dos profissionais auxiliares na educação infantil apresentada pelos entrevistados é caracterizada pela precariedade que se revela nos contratos temporários e na falta de formação adequada. A creche é um lugar desvalorizado, onde os profissionais não querem ficar. Por outro lado, quando a fala diz respeito aos professores, o discurso se inverte e a exaltação do nível de escolaridade se faz presente.

Aqui tem muitos que têm a formação normal [ensino médio na modalidade normal] e de pedagogia, você vai ver. E ensino médio, a maioria. **(Clara – município 40)**

O nosso professor, é raro o professor que não tem faculdade, são pouquíssimos. Nossos professores, de um modo geral, a maioria já tem faculdade, pedagogia ou outra, mas tem. **(Monique - município 02)**

Eu fiz um levantamento de professores, da formação de professores. A gente não tem ninguém com menos de graduação, é muito pouco. É mestrado, é pós. **(Elizete - município 58)**

Tatiana: É um grupo que estuda, isso também dá muita alegria.

Mara: Que tem uma formação também em nível superior grande. Nosso grupo, pelas nossas estatísticas, a gente vê que aqui no município nós temos muitas pessoas formadas em nível superior.

Tatiana: Até pós-graduadas. **(município 50)**

Eu vejo o outro lado da moeda, do professor se aprimorando, buscando cada dia mais, muitas foram para a faculdade querendo buscar. **(Cristine – município 38)**

Nos trechos acima, as entrevistadas relatam com orgulho o fato de seu quadro de professores ser composto por profissionais formados em nível superior. Cursar uma faculdade é apontado por Cristine como uma forma de aprimoramento. No entanto, quando Monique diz que “*a maioria já tem faculdade, pedagogia ou outra, mas tem.*”, o valor parece estar no título e não na formação específica e apropriada para trabalhar no magistério.

Além disso, a fala de Cristine traz a formação como uma busca individual do professor e não como um projeto da Secretaria. Muitas vezes, a formação

aparece como fruto de um investimento pessoal dos professores, em alguns casos subsidiado pelas Secretarias.

Então é um trabalho todo contínuo de capacitação, de sempre o professor estar buscando. (...) Lá [na Casa do Educador] eles podem se inscrever o quanto eles quiserem. Agora, têm que ter tempo. Funciona de segunda a sábado, três horários. **(Monique – município 02)**

Como trabalham o dia inteiro não têm condições de buscar uma faculdade federal, estadual, porque demanda tempo. Essas faculdades geralmente têm aulas de dia, e elas procuram sábado. Elas procuram mais uma faculdade particular por isso, por esse tempo que elas disponibilizam. **(Cristine – município 38)**

Ele tem que ficar cumprindo esse planejamento na escola, eu não posso mexer na carga horária do aluno, é um direito do educando, só que, neste momento, ele tem um curso aqui, que às vezes ele não pode vir fazer o curso porque não consegue liberação na escola, não é nem conseguir a liberação na escola, eu não tenho ninguém para colocar no lugar dele. E de repente esse curso sendo feito, tendo um incentivo, ele poderia ser feito à noite, num sábado, num domingo, sei lá, que não compromettesse tanto a carga horária dele, que ele não precisasse ficar nervoso, brigar com diretor, brigar com não sei o quê, e vir para cá chorar, porque não deu para sair. Então, isso tudo parte de um incentivo também para o professor. E nós sabemos muito bem. **(Clarissa – município 44)**

As falas acima demonstram a dificuldade dos municípios de criarem condições para que os professores participem de programas de formação. Em grande parte dos casos, o tempo de formação não está previsto na carga horária de trabalho do professor. Os baixos salários oferecidos aos professores impõem uma sobrecarga de trabalho que inviabiliza o investimento na carreira. Deste modo, como ressalta Cristine, no momento de escolha de uma universidade, as professoras de seu município precisam optar pela formação em universidades particulares, que demandaria menos tempo e dedicação.

O discurso de valorização do nível de escolaridade dos profissionais pode vir acompanhado de críticas aos cursos de formação inicial.

Outra coisa que acontece aqui que eu acho que dificulta nossa vida são os cursos pós-médio. Isso é uma opinião minha, tem pessoas que dentro de um ano se formam professores e conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma. Não tem noção do que é uma sala de aula, mas conseguem um contrato e vão dando aula. São pessoas com formação menos do que básica e dão uma coça [surra] na gente. Esse ano já recebi umas quatro ou cinco que eu passei uma manhã inteira ensinando o básico mesmo de uma sala de aula. Eu fui chamada porque a diretora estava completamente perdida, não sabia o que fazer. **(Marcela – município 46)**

(...) e os novos que estão se formando agora têm uma formação muito ruim mesmo. (...) Quem está formado há um ano, dois anos.... Poucos sabem escrever com coerência, coordenação lógica de ideias, poucos, apenas 10%, eu te digo. Ninguém nasce sabendo. **(Mariana – município 27)**

Nesses depoimentos, Marcela e Mariana consideram insatisfatória a qualidade dos cursos de formação inicial. No entanto, ao fazer esta crítica, Marcela revela, também, a fragilidade do processo seletivo realizado pelo município: *“tem pessoas que (...) conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma”*.

Outra crítica feita pelos gestores dos sistemas municipais de educação é à falta de formação específica para o trabalho na educação infantil.

Essa é a minha maior dificuldade. Eu sou a favor do normal e do adicional. É uma especialização mesmo em sala para a educação infantil, porque a visão é outra, a nossa realidade [da educação infantil], a postura e o olhar, é outro. Porque a gente se forma no normal com giz e com quadro, e na educação infantil não é assim. **(Clara – município 40)**

É que às vezes, esse profissional [egresso do curso normal], ele não foi preparado para a educação infantil. **(Bianca – município 40)**

Eu sou professora do ensino normal, sei que essa especialização do curso normal não é tão especial assim, duas aulas na semana em 4 anos de curso não muda nada. O tempo de estágio é o mesmo para alfabetização e educação infantil. Então não vejo que eles chegam tão especialistas. Eu vejo que existem municípios que exigem a formação e especialização em pré-escola. Cadê esse curso, como aqueles cursos de estudos adicionais que tínhamos? Não tem! Se não tem, como posso exigir um professor especificado para a educação infantil? Que não tem em lugar nenhum oferecendo. Vocês conhecem algum curso? Algum município que oferece os cursos de estudos adicionais? **(Alice – município 26)**

As entrevistadas acreditam que existem especificidades no trabalho realizado na educação infantil que demandam uma formação específica para o professor. No entanto, compartilham a opinião de que os cursos normais não preparam o professor para atuar nesta etapa. Barbosa e Freitas (2001), ao analisarem os depoimentos de profissionais em três creches, percebem que “a maioria dos profissionais não tem, na sua formação inicial, uma referência de qualificação” (p. 57). A maior parte delas considera que o curso normal não foi suficiente para capacitá-las para o trabalho que realizavam.

Clara e Alice evocam, nos seus relatos, os estudos adicionais como uma possibilidade de o professor adquirir conhecimentos específicos sobre educação infantil durante sua formação. A habilitação para a docência na educação infantil, incluída no curso de pedagogia, parece ser desconhecida pois não foi mencionada como uma possibilidade. A resolução CNE/CP N° 1 (BRASIL, 2006b), reforça o lugar do curso de pedagogia como espaço de formação do professor de educação infantil. Estas diretrizes motivaram a reformulação dos currículos das faculdades de educação para darem conta desta habilitação, incluindo disciplinas concernentes à prática educativa voltada às crianças de 0 a 6 anos.

Diante da falta de cursos de formação inicial que atendam as demandas da Secretaria, o município 44 implementa sua própria ação de formação, enquanto o município 27 busca uma aproximação com a escola estadual.

[o curso de formação para todos os profissionais da creche durou] seis semanas. E a Suzana veio para assumir a parte pedagógica da creche e direcionar isso aí. Mas foi um momento que aconteceu de março a maio. Depois de março a maio, nós tivemos uma, duas... quatro creches. E essas quatro [creches] não passaram por essa formação. (...) Então, eu acho que esse curso tinha que ser permanente. Bem, que você quer? Você vai trabalhar na área da creche? Você vai trabalhar com a educação infantil? Então, o primeiro passo é você participar tantas semanas desse treinamento, dessa formação. Eu não digo nem reciclagem, porque nós reciclamos é lixo, eu não, ele não é lixo. E vamos participar dessa formação. Faz uma cartilha, um manual do que pode, o que não pode, como tem que ser, como não tem, para a coisa fluir adequadamente. **(Clarissa - município 44)**

Nós tentamos fazer um trabalho com a própria escola estadual, mostrando as dificuldades que a gente está enfrentando. **(Mariana - município 27)**

Talvez, a sensação de insatisfação com a formação inicial dos professores esteja relacionada com uma terceira crítica feita pelos gestores: a de que os cursos de formação inicial privilegiam a teoria em detrimento da prática.

Porque o que se pensa na faculdade é na teoria, estudar os grandes pensadores, os grandes educadores, que a gente tem que ter também. Porque a gente tem que ter o embasamento. Você tem que explicar o porquê de você estar fazendo e entender também o porquê de você estar fazendo aquilo. Mas a prática, esqueceram. Que eram coisas que a gente sempre teve. A prática está sendo na sala de aula. **(Clara – município 40)**

A relação entre teoria e prática destaca-se como um tema relevante. A princípio, parece haver consenso de que as duas dimensões são importantes na formação do professor.

o professor não pode ter só prática, a prática dele tem que ser baseada na teoria, se ele fizer só prática é “achismo”. Baseado em que você está praticando isso? E você vai no mínimo do mínimo, o que é aprender? Teoria de aprendizagem, um mínimo que ele possa sair dominando para lidar com as crianças. Ele tem que entender esse mundo, como a criança aprende. **(Mariana – município 27)**

Porém, algumas contradições se colocam, tais como a possibilidade de um professor sem formação inicial realizar um bom trabalho e de um professor formado não estar preparado para a função que deve exercer. Essas contradições apontam alguns limites da formação identificados pelos entrevistados.

Não é o fato de a pessoa ter o diploma que garanta a eficiência e o comprometimento dela. **(Nancy – município 46)**

Eu vejo professores ótimos, com teorias maravilhosas, mas eles não conseguem sentar no chão. Eles dão aulas sentados na cadeirinha e as crianças sentadas.

(...)

E a gente que estuda pedagogia... Eu às vezes me questiono, então com a pedagogia. Eu estou aprendendo muito. E com a pedagogia a gente tem tantas teorias. E essas pessoas [das creches comunitárias]... Eu falo que está dentro delas o construtivismo, que está dentro delas o Piaget. Estão dentro delas. Porque elas conseguem, são anos. (...) e a única coisa que falta é um pouco da teoria, da questão delas poderem estudar, se especializar mais. **(Clara – município 40)**

Por mais formação que a gente faça as pessoas ainda têm uma resistência de um novo olhar para a educação infantil, dessa formação desse cidadão como cidadão de direitos desde a infância, que hoje uma folhinha mimeografada não dá conta dessa criança.

(...)

Eu fiz um levantamento de professores, da formação de professores. A gente não tem ninguém com menos de graduação, é muito pouco. É mestrado, é pós. Então, falta de formação eu não posso acreditar que isso seja. **(Elizete – município 58)**

As falas apresentam realidades aparentemente contraditórias, mas que concorrem para a indissociabilidade das dimensões teórica e prática na formação. Pressupõe-se que a formação inicial prepare completamente o professor para o trabalho que deve realizar, desconsiderando que a docência é um “movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p.38).

Micarello (2005), ao discutir as concepções dos gestores da educação infantil sobre formação, também percebe que a universidade, embora valorizada, era identificada como responsável por uma suposta separação entre teoria e prática. Além disso, os entrevistados reconheciam professores que haviam se formado no próprio exercício profissional, ficando a formação acadêmica em segundo plano, ou ainda professores que, possuindo a formação acadêmica, não eram capazes de modificar suas práticas. Estas questões persistem nas falas de gestores da educação infantil.

Nas entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa há dez anos, o fato de a formação dos professores não redundar em mudanças significativas nas práticas foi justificada pelos entrevistados como acomodação (KRAMER et al., 2005). Hoje a palavra empregada é resistência. A ideia de resistência é interessante, pois pode significar uma oposição às concepções pedagógicas ou ao modo como elas são empreendidas pelas Secretarias ou mesmo ao sistema de ensino em si.

A queixa de Elizete de que os professores resistem deve levar em consideração os modos como a formação vem sendo realizada, pois o professor nem sempre encontra espaço nas ações de formação para a construção do conhecimento sobre a sua prática. Outra razão possível para a “resistência” dos professores é a desconfiança na solidez das propostas das Secretarias, já que, por razões políticas, é frequente nas redes municipais a rotatividade das propostas pedagógicas: “a coisa vira e o professor se vira” (FIGUEIREDO, MICARELLO e BARBOSA, 2005)

Por vezes, as falas retrataram o professor como um sujeito absolutamente expropriado do conhecimento sobre o seu trabalho. Essa colocação pode vir acompanhada de um desejo de que a relação com a teoria consolide o trabalho realizado, como na fala a seguir:

O que ela está colocando é que a escola está sentindo uma necessidade de se estudar para saber, embasada em que ela tem aquela prática. E não porque alguém orientou daquele jeito. Eles sentem necessidade de buscar e estudar. Às vezes o professor parece uma nuvem vazia. Alguém chega, orienta, e ele vai para um lado. Depois outro chega de outro jeito e ele muda. Por quê? Porque ele não tem consolidada a sua própria fundamentação. (Catarina – município 39)

Alguns municípios afirmam desenvolver projetos de formação que contam com o conhecimento dos próprios professores de suas redes.

Fora que elas têm a oportunidade de estar trocando. Levamos a ideia e até o seminário foi bom, porque quando voltamos depois do seminário às escolas, elas estavam: “nossa, quantas ideias, quanta coisa!”, que foram simples como as próprias professoras que administraram os cursos, mas sentiram-se muito bem e valorizadas. Estão botando em prática muita coisa. **(Telma – município 42)**

Barbara: Esses encontros influenciaram demais as nossas práticas, já que tem o momento de estudo, o momento da...

Julia: O momento da prática também, nós montamos oficinas.

Barbara: É a fala de quem está nas escolas fazendo e nos dizendo como é que é. Chorando, sorrindo, trocando. Às vezes com desespero, outras vezes com felicidade. É muito legal isso, estar mais perto. **(município 23)**

A valorização da construção do conhecimento pelos professores pode ser um caminho para a política de formação dos professores. A partir de uma formação inicial de qualidade, o professor pode se apropriar e construir as suas próprias concepções na interface com a prática, enriquecendo seu trabalho cotidiano.

3.3. Um contraponto: entrevista específica sobre ingresso e carreira

A partir das concepções apresentadas pelos entrevistados dos diversos municípios e da análise dos dados sobre a escolaridade dos profissionais, optou-se, nesta pesquisa, pela seleção de um município para a realização de uma entrevista específica sobre o ingresso e a carreira de professores e auxiliares. Como o objetivo era conhecer as ações e a motivação da política que se faz no âmbito municipal, este município foi escolhido entre os que apresentaram os mais altos índices de funções docentes com ensino superior. Além disso, foi estabelecido como critério pertencer à Região Metropolitana, foco desta dissertação, e possuir ao menos uma universidade pública, pois a proximidade de uma universidade pública poderia facilitar iniciativas de estímulo à graduação.

A entrevista foi realizada, em agosto de 2011, em conjunto com outra pesquisadora¹³ do grupo que desenvolve sua pesquisa em creches desse município. Diferentemente das entrevistas anteriores, realizadas com as gestoras

¹³ Registro meu agradecimento à Sílvia Néli Barbosa, pela parceria nesta entrevista.

responsáveis pela educação infantil, para esta entrevista buscou-se na hierarquia da Secretaria alguém que ocupasse um cargo de maior poder político e fosse capaz de justificar as escolhas administrativas feitas pelo município. Deste modo, a entrevista foi agendada com a Subsecretária de Administração e Gestão de Pessoal. Ela está nesse cargo há cerca de um ano e possui experiência de mais de 20 anos no magistério, tendo atuado, inclusive, na educação infantil. No momento da entrevista, além da Subsecretária, estava presente uma Coordenadora Administrativa. Ela está neste cargo há 3 anos e mostrou intimidade com a burocracia da Secretaria. Também possui mais de 20 anos de magistério com experiência na educação infantil.

Nesta entrevista, mais uma vez, foi possível perceber a valorização da formação. No trecho abaixo, a entrevistada nos fala sobre a exigência de que todos os profissionais que trabalham diretamente com as crianças tenham habilitação para o exercício da função docente. Quando perguntada sobre as repercussões do Proinfantil no município, a Subsecretária nos responde:

Melhorou e muito porque a concepção de creche, de educação infantil, ainda estava muito enraizada no cuidar. Então, os mais antigos têm muito essa concepção de que creche é para cuidar, botar a criança para dormir, trocar fralda, dar alimento e brincar e brincar e brincar. Não têm essa concepção que a gente tem agora do educar. Quando a gente tem essa exigência, que aí que os municípios têm que se adequar. Eu acho a lei fantástica. Eu sou radicalmente a favor. Nesse momento eu acho que a lei empurra você para fazer algumas questões corretas.

Embora baseada em uma dicotomia entre educar e cuidar, a entrevistada acredita que a formação traz novas perspectivas para o trabalho na educação infantil. E acrescenta que a exigência legal é fundamental para mobilizar as ações do município. Embora esta exigência seja reconhecida como boa, ela não passa pela ingerência do município, ou seja, nesse caso, não coube ao município a iniciativa de elevar a escolaridade dos profissionais. O município fica no lugar do que *“tem que se adequar”*, do que é *“empurrado”*.

Estudos de políticas educacionais (BALL e MAINARDES, 2011) têm apontado que, para a compreensão de uma política pública, se faz necessário relacionar as diversas instâncias nas quais essa política se desenvolve. Por um lado, as teorias que se dedicam a analisar o macrocontexto não levam em

consideração as variações que a política pode assumir nos contextos locais. Por outro lado, as análises do microcontexto, como os estudos de caso, por exemplo, correm o risco de cair na mera descrição. Uma alternativa metodológica seria o esforço de localizar o detalhe dentro do macrocontexto, ou, em outras palavras, buscar entender quais são as respostas locais à agenda do Estado (POWER, 2011).

De fato, o entendimento da relação entre as instâncias municipal e federal é fundamental para compreender as iniciativas municipais de valorização da formação dos profissionais. A entrevista nos dá indícios de como a gestão do sistema de ensino no município selecionado se relaciona com a legislação federal:

Mas enquanto município, a gente fica na zona de conforto. A gente cumpre a legislação. Enquanto os fóruns brigam porque você sabe que isso dá demanda, aí depois a gente vai para Brasília, aquela coisa. Enquanto os fóruns estão brigando, aí tem o fórum da educação infantil. Enquanto os fóruns estão brigando, a gente fica na zona de conforto. E a gente atende à legislação.

Este trecho é uma resposta da entrevistada quando indagada sobre a existência de discussão, no âmbito da Secretaria, a respeito da exigência de ensino superior no ingresso dos professores de educação infantil. Mais uma vez, a Secretaria parece não ocupar o seu lugar como instância de discussão e formulação da política. A Secretaria ficaria em uma “*zona de conforto*”, que lhe permite fazer o mínimo exigido pela lei. Neste caso, admitir professores com ensino médio na modalidade normal.

Chama atenção a afirmação da entrevistada de que o município cumpre a legislação. De fato, a própria redação dada ao artigo 62 da Lei 9.394/96 dá margem a que a multiplicidade de níveis de formação se estabeleça. Admitir que a formação dos profissionais seja feita na modalidade normal pode ser compreendida como uma concessão necessária diante das diversas realidades municipais, pois, em alguns casos, seria muito difícil contratar professores mais qualificados, dadas as dificuldades de acesso da população ao ensino superior. Por outro lado, essa concessão corre o risco de se tornar justificativa para que a meta de ter todos os professores formados em nível superior não se concretize, sobretudo diante da necessidade da expansão das redes de educação infantil.

Por fim, os espaços que se apresentam como possibilidade de discussão da educação infantil e de pressão da instância federal são os fóruns. A entrevistada

cita o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O primeiro reúne, desde 1996, educadores e entidades públicas e não-governamentais, se constituindo espaço de discussão, divulgação de informações e elaboração de propostas para a Educação Infantil no estado, segundo apresentação disponível no site do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil¹⁴. O segundo foi instituído em 2010, no bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Aqui podemos observar uma dupla inserção do município. Por sua participação no fórum, o município toma parte de discussões que, em alguma medida, influenciam as políticas federais. No entanto, a gestão municipal opta por fazer o mínimo ou “*ficar na zona de conforto*”. Os motivos desta decisão podem ser políticos, financeiros ou até ideológicos.

As entrevistadas contam que já houve a intenção de exigir o ensino superior em seus concursos.

Coordenadora: Nesse concurso nós pensávamos até em colocar os professores com graduação.

Subsecretária: Com graduação, mas não pode ainda fazer essa exigência.

Coordenadora: Fazer essa exigência de que só professor com pedagogia para o ensino fundamental, nós pesquisamos, mas nós não podemos. Nós temos que aceitar professor com o normal.

Nesse relato, não fica claro o que impede o município de exigir professores com pedagogia. O mais provável é que este modo de proceder decorra de uma interpretação da lei nacional. Quando a lei abre brecha para a admissão de professores de nível médio, a formação dos professores em nível superior deixa de ser interpretada como uma exigência e passa a ser interpretada como uma opção, ou mesmo como uma sugestão. Ao ser perguntada sobre a existência de discussão na Secretaria sobre a exigência de ensino superior em concurso, a entrevistada responde:

Não. Na Secretaria a gente segue a legislação. Essa [discussão] do fórum é uma discussão que depois vai ter aqui, mas quando virar lei. A discussão é por causa da lei, quando virar lei.

¹⁴ <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=blogs&codigo=27>

Devemos levar em consideração também as questões políticas e ideológicas envolvidas nessa exigência.

Qual é a briga? As instituições de ensino médio querem a garantia da oferta de vagas para o professor que tem o ensino médio. Por que senão vai fazer o que com esse ensino médio? (...) Ao mesmo tempo em que queremos elevar o nível da educação, já que a gente acredita que exigindo a graduação, incentivando os professores a estudarem mais, você eleva o nível da educação, você também não pode negar esse ensino, a nível de formação de professores. Aí é uma briga legal, é uma discussão, um bate-boca muito bom, mas ainda não virou lei.

Por muitos anos, as escolas normais foram responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental e a educação infantil. Como ressaltado na entrevista, os profissionais destas instituições muitas vezes se opõem à exigência de professores com ensino superior, pois ela representaria uma perda de função e provável extinção deste curso. É cabível a discussão sobre qual é a instância mais adequada para formar os professores dessas etapas; no entanto, as resistências a priorizar a formação superior parecem mais ligadas aos interesses envolvidos e à própria história da formação de professores do que a uma busca de qualidade da educação.

A exigência de ensino médio normal nos concursos é apontada pela coordenadora como uma “*decisão técnica-política*” do município. Isto indica que a decisão de exigir um nível de escolaridade maior traria implicações. Os requisitos para admissão de professores passam também por questões orçamentárias.

Subsecretária: Mesmo. Porque aí é o edital do concurso. A gente tem que fechar o edital porque senão... E tem que fechar muito. Aí tem que ser uma decisão...

Coordenadora: Técnica-política.

Coordenadora: Na última chamada nós estávamos precisando de 600 professores. Aí fez o impacto [estudo de impacto financeiro]. Só pudemos chamar, que era o último ano, 300 e poucos professores. Ainda tentamos ver o que a gente podia fazer, mas aí o secretário de fazenda... Aí junta fazenda, administração e planejamento, conversaram com o prefeito que não tinha como, não tinha de onde tirar a verba porque o Fundeb já estava todo comprometido. Só podia chamar aqueles, criar só x vagas. Aí nós continuamos com carência na rede. Não é só a gente querer. Seria muito bom se fosse só a gente querer.

É possível que, em muitos municípios, a necessidade de expansão da educação infantil dificulte a tomada de medidas que, embora sejam reconhecidas como promotoras da qualidade, possam ser consideradas onerosas para a rede de ensino. No caso da escolaridade dos professores, empregar profissionais com ensino superior representa um custo maior, já que profissionais de nível superior recebem remunerações mais elevadas que profissionais de nível médio. Assim, é possível que, diante de limitações orçamentárias, alguns municípios optem por não fazer essa exigência como uma medida administrativa.

Este município deixa explícito que há um déficit de professores em sua rede. De fato, as taxas de cobertura em creches dos municípios fluminenses apontam para uma lacuna no atendimento. Diante da dificuldade de oferta, sobretudo de educação infantil, uma vez que o ensino fundamental encontra-se universalizado, pode ser que o nível de escolaridade dos profissionais deixe de ser prioritário.

Segundo as entrevistadas, os professores que possuem o curso de pedagogia, mas não possuem o curso normal não são admitidos na rede, ainda que a graduação em pedagogia habilite o profissional para lecionar. O edital do concurso público, enquanto documento que determina os critérios para o ingresso dos professores, é um lugar onde o município pode materializar sua política. Outro documento que dá materialidade à política do município é o plano de carreira dos profissionais. Nele, o município manifesta uma política própria, que o diferencia de outros municípios. Uma das entrevistadas se refere a ele como “ousado”: *“É um plano antigo, mas ele é bem ousado”*.

Quando perguntadas se o plano de carreira interfere na busca dos profissionais por novos cursos, as entrevistadas são enfáticas:

Coordenadora: Muito.

Subsecretária: Até porque muda de nível. Por exemplo, uma pessoa com mestrado, ele sobe de nível, também. Além de ele ter o seu salário garantido no período de estudo, mestrado e doutorado, depois ele muda de nível. E é uma mudança significativa.

Subsecretária: [Tem um incentivo] Muito grande. Como eu não vi em outro município.

Coordenadora: Geralmente, a maior parte dos municípios corta. Vai entrar de licença para mestrado, para doutorado, aí você perde a lotação, você perde o Fundeb, você perde a regência. Aqui foi um grande ganho da categoria que a lei não tira nada.

O plano é considerado ousado porque a elevação da escolaridade dos profissionais representa um ganho salarial considerado relevante e capaz de estimular os professores a buscarem cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, o município proporciona condições para que os professores estudem, como a manutenção do salário durante o período de licença. Assim, o estabelecimento de um plano de carreira atraente é a principal política municipal de elevação da escolaridade dos profissionais assumida pelo município.

As demais iniciativas de elevação da escolaridade mencionadas na entrevista são o Proinfantil e a Plataforma Freire¹⁵ que ocorrem em parceria com o governo federal.

Hoje existe uma exigência legal de que todos os estimuladores tenham também a formação de professores. E aí nós fizemos adesão enquanto município ao Proinfantil.

O que a gente está fazendo é a adesão àquele programa do governo federal: Plataforma Freire. Nós fizemos a adesão e os profissionais que querem fazer uma segunda graduação ou uma graduação, eles entram e a gente autoriza. Porque você sabe como a Plataforma Freire funciona. O professor entra, faz o cadastro. Aí a gente faz uma pesquisa na vida dele, para ver se a área que ele quer corresponde, e aí a gente habilita. Nesse momento, nós fizemos adesão à Plataforma Freire.

Nesses trechos, o município em questão não se apresenta como parte da formulação da política, mas tão somente como parte da execução. O próprio termo adesão remete a uma decisão externa que é tomada como própria. Os programas citados são elaborados na instância federal e chegam aos municípios, a quem cabe aderir ou não, consideradas as consequências que cada uma destas opções pode gerar. Por outro lado, a legislação nacional e os programas oferecidos pelo Ministério da Educação são fator de mobilização das redes, que passam a atuar no intuito de colocar a política em prática.

¹⁵ A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado pelo MEC para o gerenciamento da participação dos professores nos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nesta plataforma os professores escolhem os cursos que desejam realizar e as Secretarias Municipais autorizam a participação. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829&Itemid=86)

Então todos os estimuladores que não possuíam a formação de professores foram matriculados e participaram do Proinfantil. Nós tivemos até algumas resistências. Na época eu era coordenadora pedagógica, e os estimuladores mais antigos, eles não queriam, eles resistiram a retornar para a escola. Ainda mais que era um curso semipresencial. Então eles não têm esse domínio dessa questão da informática, eles resistiram. Aí eu, junto com a subsecretária pedagógica, nós fizemos reuniões com eles, de convencimento para que eles participassem do Proinfantil. Então, hoje, todas as pessoas que têm contato diariamente com os alunos da educação infantil, que são professores e estimuladores, eles têm o curso de formação de professores.

A possibilidade de os municípios realizarem parcerias com o governo federal pode ser considerada uma estratégia de indução para que os municípios alcancem determinados resultados. No entanto, a cooperação, estabelecida na Constituição, está no nível da execução e não do planejamento.

Este município é um exemplo de como as instâncias locais se relacionam com o governo federal e lidam com a autonomia que lhes foi concedida pela Constituição. De um lado, desenvolve políticas próprias através da exigência de ensino médio na modalidade normal e do estabelecimento de um plano de carreira. De outro, adere às políticas federais, das quais participa apenas como executor. Numa terceira via, interpreta a legislação de acordo com suas possibilidades administrativas, ou interesses políticos.

As falas dos gestores nos diversos municípios mostraram realidades complexas: profissionais com níveis de escolaridade diferenciada, contratação como política frequente de admissão, principalmente de auxiliares, dificuldades para oferecer condições de trabalho e formação, críticas à formação inicial que em alguns momentos é apresentada como uma escolaridade que não qualifica. Como contraponto, um município apresenta uma política de estímulo à formação, embora apresente também resistência em assumir o nível superior como uma exigência de ingresso.