

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

**VANESSA CRISTINA ALVARENGA**

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DE PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA**

**ARARAQUARA/SP  
2009**

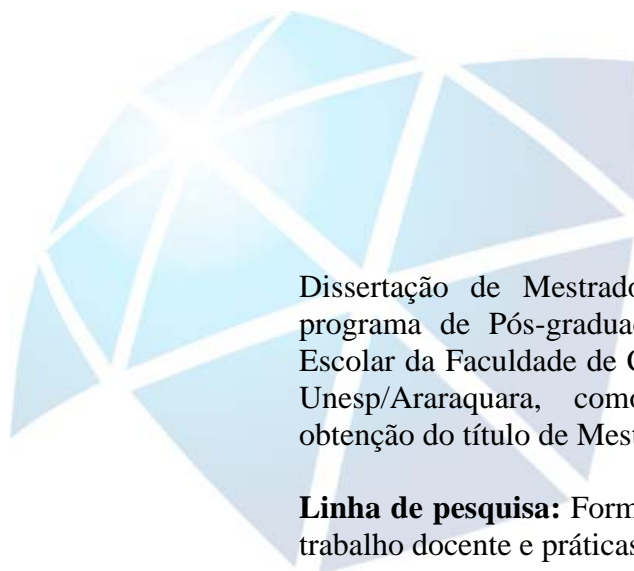
# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Vanessa Cristina Alvarenga**

**A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola.**



Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva.

**Bolsa:** Capes

ARARAQUARA/SP  
2009

Alvarenga, Vanessa Cristina

A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola / Vanessa Cristina Alvarenga – 2009  
168 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara  
Orientador: Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

1. Educação -- Araraquara (SP)
2. Educação de crianças.
3. Professores de educação pré-escolar.
4. Professores -- Formação.
5. Políticas públicas -- Araraquara (SP). I. Título.

**Vanessa Cristina Alvarenga**

**A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva.

**Bolsa:** Capes

Data de aprovação: 26/08/2009.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva.  
Universidade Estadual Paulista - Unesp

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alessandra Arce.  
Universidade Federal de São Carlos - Ufscar.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso André.  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Obrigada por vocês existirem  
e por serem quem são:  
mais que apenas pais biológicos.  
Obrigada pela dedicação,  
pela amizade,  
pelo companheirismo.  
Obrigada pela vida  
e pelo orgulho que é  
ter nascido de vocês.  
Obrigada pelos ensinamentos,  
pelos sermões,  
pelos castigos,  
pelas palmadas  
e, principalmente pelos exemplos.  
Eles são valiosíssimos.  
Obrigada pelos agrados  
e principalmente pelos desgostos.  
Assim, eu pude ver que  
na vida  
nem tudo é como a gente quer  
Aprendi a ter limites  
a ser mais “gente”.  
Obrigada pelas preocupações  
sei que muitas vezes  
fui (e ainda sou)  
causa de inapetência e insônia.  
Obrigada pela caminhada,  
pela luta,  
pela lida.  
Aprendi com vocês  
A ter coragem,  
a não desanimar,  
a saborear a vitória.  
Obrigada pelas mãos entrelaçadas na minha,  
doando-me confiança,  
na certeza de estar indo por caminhos seguros  
e na certeza de que terei sempre onde amparar  
caso eu tropece.  
Obrigada por tudo que vocês planejaram e fizeram,  
por tudo que planejaram e não fizeram  
e pelo o que fizeram sem planejar.  
Obrigado pelas renúncias...  
Perdão por tudo que fiz,  
por tudo que não fiz  
e pelo que pensei em fazer.

“Aos meus pais” – Mena Moreira (MOREIRA, 2005).

Dedico esta dissertação aos *meus pais*, pelo apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Não precisa ser homem, basta ser humano, basta ter sentimentos, basta ter coração. Precisa saber falar e calar, sobretudo saber ouvir. Tem que gostar de poesia, de madrugada, de pássaro, de sol, da lua, do canto, dos ventos e das canções da brisa. Deve ter amor, um grande amor por alguém, ou então sentir falta de não ter esse amor. Deve amar o próximo e respeitar a dor que os passantes levam consigo. Deve guardar segredo sem se sacrificar.

Não é preciso que seja de primeira mão, nem é imprescindível que seja de segunda mão. Pode já ter sido enganado, pois todos os amigos são enganados. Não é preciso que seja puro, nem que seja todo impuro, mas não deve ser vulgar. Deve ter um ideal e medo de perdê-lo e, no caso de assim não ser, deve sentir o grande vácuo que isso deixa. Tem que ter ressonâncias humanas, seu principal objetivo deve ser o de amigo. Deve sentir pena das pessoas tristes e compreender o imenso vazio dos solitários. Deve gostar de crianças e lastimar as que não puderam nascer.

Procura-se um amigo para gostar dos mesmos gostos, que se comova, quando chamado de amigo. Que saiba conversar de coisas simples, de orvalhos, de grandes chuvas e das recordações de infância. Precisa-se de um amigo para não se enlouquecer, para contar o que se viu de belo e triste durante o dia, dos anseios e das realizações, dos sonhos e da realidade. Deve gostar de ruas desertas, de poças de água e de caminhos molhados, de beira de estrada, de mato depois da chuva, de se deitar no capim.

Precisa-se de um amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas porque já se tem um amigo. Precisa-se de um amigo para se parar de chorar. Para não se viver debruçado no passado em busca de memórias perdidas. Que nos bata nos ombros sorrindo ou chorando, mas que nos chame de amigo, para ter-se a consciência de que ainda se vive.

“Procura-se um amigo” – autor desconhecido (1985).

A conclusão desse trabalho faz parte da realização de um sonho e uma meta tanto profissional quanto pessoal. Foram muitas as pessoas que contribuíram para que esse sonho-meta se tornasse realidade. Desta forma gostaria de agradecer:

À minha orientadora Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva por ter acreditado em mim, pelo acolhimento, pela orientação zelosa e responsável. Um exemplo de profissional competente o qual farei o possível para seguir durante minha trajetória acadêmica. Obrigada por tudo!

À minha família, meus pais Carlos Alberto Alvarenga e Marilene Ferreira da Rocha Alvarenga, pelo apoio, dedicação, compreensão e por serem exemplos de perseverança, amor e dignidade. Ao meu irmão Carlos Vinício Alvarenga pelo amor, carinho, compreensão e pelo bom humor, que nos ajuda nas difíceis tarefas do dia-a-dia.

Ao meu noivo, namorado e amigo Álvaro Sérgio de Sousa pelo apoio incondicional, pela compreensão, carinho e dedicação. Por ter sempre respeitado minhas opiniões e ser o primeiro a me apoiar na realização de meus sonhos. Só tenho a lhe agradecer por esses quase 11 anos de uma feliz união.

Aos meus avós maternos José Ferreira da Rocha (in memoriam) e Dalila Silva Rocha pelo apoio constante, pelas orações, pelo carinho e amor.

Aos meus avós paternos Antônio de Pádua Alvarenga e Tonina Pelegrini Alvarenga pelo apoio e pelas orações.

À minha cunhada Marília Gonçalves, pela amizade, pela acolhida quando ao regresso a cidade natal e pelos livros que foram excelentes companheiros nos momentos de solidão.

À amiga e Psicóloga Vanda Elena do Prado Silva pela ajuda nos momentos mais difíceis que antecederam meu ingresso no mestrado.



À amiga Cirlei Evangelista pela atenção na leitura do projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado e pela constante prontidão.

À amiga Eliza Maria Barbosa também pela leitura atenta do projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado, pelas caronas, pela acolhida em sua casa, que tornou minha estadia ainda mais feliz em Araraquara.

Um especial agradecimento à amiga Janaina Cassiano Silva, amizade essa de longa data. Por estar ao meu lado todos esses anos compartilhando momentos felizes, tristes e estar sempre disposta a me ajudar quando preciso. Sua ajuda e conselhos sempre zelosos no antes e durante a realização desse mestrado foram imprescindíveis. Que nossa amizade se fortaleça cada vez mais.

À amiga Cecília por ter acreditado em meu trabalho e me dado a oportunidade de aprender com ela como conduzir com competência uma instituição de Educação Infantil.

Às minhas “irmãs” mais velhas, Andreza Barbosa, Gisela do Carmo Lourencetti e Maria José da Silva Fernandes pela acolhida, carinho, atenção, conversas, desabafos, por realmente terem me acolhido como uma “irmã” mais nova.

Às amigas Camilla Marcondes Massaro e Michele Cristine da Cruz Costa pelo apoio, conversas, desabafos, pelos bons momentos que passamos juntas.

À amiga Elaine Pereira Campos por ter me acolhido tão bem, pelas conversas, pelos desabafos e pelos passeios sempre agradáveis.

Às amigas que fazem parte da minha vida desde a graduação, Gisele Maria, Lúcia De Biagi Cava, Maura Ribeiro Alves, Patrícia Pinheiro e Samira Sampaio. Amigas que mesmo longe estão sempre perto em pensamento. Obrigada pela torcida e amizade.

À amiga Karla Cristina Martins pelo exemplo de perseverança e pela atenção.

Às amigas Érika, Maria das Graças V. de Sousa, Marise, Lívia Joana Parga e Sibéria Gregoris Fernandes por estarem sempre ao meu lado, pelas reuniões alegres e acolhedoras.

Ao colega de grupo Gabriel Zanardi pela constante atenção e apoio.

Aos professores da pós-graduação por compartilhar o conhecimento durante as disciplinas, um especial agradecimento ao professor Edson do Carmo Inforsato pelo respeito e atenção.

Às professoras, Alessandra Arce e Rosa Fátima de Souza Chaloba pela leitura atenciosa e rigorosa do trabalho para o Exame de Qualificação. As contribuições dadas por vocês foram fundamentais para a concretização desse trabalho.

Às professoras Alessandra Arce e Marli André por terem aceito o convite para serem membros na banca da defesa.

À Secretaria de Educação de Araraquara, em especial à Equipe Pedagógica de Educação Infantil da pré-escola pela atenção e prontidão.

Às professoras e diretoras dos Centros de Educação e Recreação (CERs) por confiarem no meu trabalho e terem me recebido tão bem. Sem o apoio de vocês esse estudo não teria sido concretizado.

Aos funcionários da pós-graduação da FCL por estarem sempre dispostos a esclarecer dúvidas e prestar informações.

Às bibliotecárias da FCL, pelo auxílio quanto à normatização do trabalho. À Rosângela, pela revisão gramatical.

À Capes pelo apoio financeiro.

ALVARENGA, V. C. **A profissionalização do trabalho docente:** um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

## RESUMO

A implantação das reformas educacionais, decorrentes dos ajustes neoliberais e mudanças sociais, implicou impactos para a profissionalização dos professores, gerando processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Apesar dos estudos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil apontarem a precariedade e fragilidade tanto das instituições quanto dos profissionais a ela vinculados, a rede municipal de Araraquara se apresenta como exceção, inclusive pelas regras de contratação e carreira de seus professores. Visando investigar indícios da presença de processos de precarização e intensificação no trabalho docente das professoras de pré-escola de Araraquara, a dissertação realizou um estudo que investigou suas condições de trabalho, com foco em análise documental e análise de depoimentos, que incluiu: a realização de observações e entrevistas informais com professoras de três diferentes CERs, participação em curso para professoras iniciantes na rede, entrevista com a coordenadora da pré-escola e entrevistas semi-estruturadas com seis experientes professoras. Os resultados apontam que não há indícios de precarização do trabalho docente, pois essas professoras têm asseguradas condições centrais da carreira: exigência de formação profissional, concurso público para contratação e contrato de trabalho efetivo com garantias previdenciárias e trabalhistas. Há também um Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos específico para o magistério, que lhes assegura o mesmo status e patamar de vencimentos das professoras primárias, incluindo possibilidades de progressão e promoção funcional e de formação continuada. Apesar das boas condições, a pesquisa sugere riscos de precarização do trabalho docente, mediante a admissão de professoras através de “carga suplementar” e mudanças nas regras para aposentadoria. Por outro lado, há indícios claros de intensificação do trabalho docente gerados pela dupla jornada de trabalho a que essas professoras foram submetidas em decorrência da necessidade financeira, que compromete seu tempo para planejarem e organizarem seu trabalho. Há também mais cobranças e exigências dos dirigentes escolares, sobretudo pelo controle decorrente da implantação do “prêmio assiduidade”, que pode comprometer a saúde das professoras. Os resultados destacam a relevância do apoio de políticas públicas (locais) para a profissionalização das professoras e valorização da Educação Infantil, além de alertarem para a necessidade de enfrentamento dos problemas decorrentes dos riscos de precarização e dos indícios de intensificação que podem comprometer a qualidade do trabalho realizado.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Professores de educação pré-escolar. Trabalho docente. Políticas Públicas. Magistério.

ALVARENGA, V. C. **The professionalization of teaching:** a study of working conditions of teachers of pre-school. 2009. 168 f Thesis (MA in Education School) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

### ABSTRACT

The implementation of educational reforms arising from neoliberal adjustments and social changes, resulted in impacts to the teacher training initiative generated insecurity and intensification of teaching. Although many studies about the history of early childhood education in Brazil point out the precariousness and fragility of institutions and professionals linked to it, the city of Araraquara presents itself as an exception, including the rules for hiring and career teachers. In order to investigate evidence of the presence of processes of impoverishment and intensification in teaching the teachers of preschool in Araraquara, a dissertation conducted a study that investigated working conditions, with a focus on document analysis and analysis of reports, which included: the achievement observations and informal interviews with teachers at three different RECs, participation in courses for beginner teachers in the network, interview with the coordinator of the pre-school and semi-structured interviews with six experienced teachers. The results show that there is no evidence of impoverishment of teaching, because these teachers have provided conditions central career: training requirement, no public work contract with effective guarantees social security and labor. There is also a Career Plan, Cargos and specific salaries for teaching, which guarantees them the same status and level of salaries of primary teachers, including opportunities for progress and promotion of functional and continuing education. Despite the good conditions, the research suggests the risk of impoverishment of teaching, by the admission of teachers through "additional burden" and changes in rules for retirement. On the other hand, there are clear signs of intensification of teaching created by double workday that these teachers underwent as a result of financial need, committing their time to plan and organize their work. There are also more charges and requirements of school leaders, mainly over control of implantation of the "attendance award, which can compromise the health of teachers. The results highlight the importance of support from the public (local) to the professionalisation of teachers and development of early childhood education, and alert to the need to deal with problems arising from the risks of insecurity and increasing evidence that can compromise the quality of work.

**Keywords:** Early childhood education. Teachers of preschool education. Teaching. Public Policy. Magisterium.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1** – Distribuição das entrevistadas conforme perfil pessoal.....111

**QUADRO 2** – Distribuição das entrevistadas de acordo com o ano de ingresso na carreira e formação profissional.....112

**QUADRO 3** – Distribuição das entrevistadas conforme tempo de experiência; etapas que trabalhou e tempo de atuação na 5ª etapa.....116

**QUADRO 4** – Distribuição das entrevistadas de acordo com a jornada de trabalho, etapa que trabalha atualmente, número de alunos por classe e condição funcional em cada período.....116

## **LISTA DE APÊNDICES**

**APÊNDICE 1** – Carta enviada à Secretaria Municipal de Educação.....164

**APÊNDICE 2** – Roteiro de entrevista realizada com seis professoras de pré-escola de Araraquara.....165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CER	Centro de Educação e Recreação
CERs	Centros de Educação e Recreação
CI	Classe Intermediária
CI I	Classe Intermediária I
CI II	Classe Intermediária II
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
ECD	<i>Early Childhood Care and Development</i> (Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HTPs	Horas de Atividade Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Momento Pedagógico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
P I	Professor I
P II	Professor II
PMDB	Partido do movimento Democrático Brasileiro
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>OS PROFESSORES E O PROCESSO DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS PROFESSORES.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1. As seis professoras entrevistadas – a coleta, transcrição e análise dos dados.....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA DE ARARAQUARA.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. As condições de profissionalização das professoras de Educação Infantil de Araraquara.....</b>	<b>96</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A “VOZ” DAS PEOFESSORAS ENTREVISTADAS.....</b>	<b>110</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>



Tudo o que preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de toda dia. Estas são as coisas que aprendi lá:

1. Compartilhe tudo.
2. Jogue dentro das regras.
3. Não bata nos outros.
4. Coloque as coisas de volta onde pegou.
5. Arrume sua bagunça.
6. Não pegue as coisas dos outros.
7. Peça desculpas quando machucar alguém.
8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar.
9. Dê descarga.
10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você.
11. Respeite o outro.
12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... e desenhe... e pinte... e cante... e dance... e brinque... e trabalhe um pouco todos os dias.
13. Tire uma soneca às tardes.
14. Quando sair, cuidado com os carros.
15. Dê a mão e fique junto.
16. Repare nas maravilhas da vida.
17. O peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também.

Note:

Peque qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e aí verá como ele é verdadeiro, claro e firme. Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertozinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair.

Estas são verdades, não importa a idade.

Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos.

*“Tudo o que hoje preciso realmente saber, aprendi no jardim de infância” – Robert Fulghum (FULGHUM, 2004).*

## INTRODUÇÃO

O percurso para a realização do presente estudo teve início durante o curso de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Interessei-me pela Psicologia Escolar e Educacional, em toda a graduação (2000-2005) e procurei centralizar minhas atividades e pesquisas nessa área, particularmente na Educação Infantil, com foco no trabalho das “professoras”<sup>1</sup> atuantes nesta etapa educacional.

Assim, participei de dois projetos de extensão intitulados: *Contextos Integrados em Educação Infantil* e *Promovendo a Qualidade na Educação Infantil*, os quais me possibilitaram vivenciar o cotidiano de uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Uberlândia-MG durante o ano de 2003, visando oportunizar um apoio pedagógico às “professoras” que atuavam nessa instituição. Participando desses projetos tive a oportunidade de compreender a dinâmica da Educação Infantil da segunda maior cidade do Estado de Minas Gerais e perceber a desvalorização que esta etapa educacional vivencia, tanto em relação à infraestrutura quanto à formação docente. Tal situação foi despertando cada vez mais meu interesse pela área.

Além dos projetos de extensão, fui bolsista de Iniciação Científica (do CNPq) de agosto de 2002 a julho de 2004, participando do projeto: *Construção de duas escalas para a avaliação de pais e educadores infantis*. Durante o primeiro ano, o objetivo do trabalho foi construir e validar uma escala de avaliação de comportamentos mediacionais de educadores infantis<sup>2</sup>. No segundo ano, o objetivo foi construir e validar a escala de avaliação de comportamentos mediacionais de mães de crianças pequenas (até três anos de idade)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Registro aqui “professoras” entre aspas, pois a maioria delas não tinha formação profissional para o magistério, muitas sequer tinham o ensino médio completo. A utilização do feminino é decorrência direta da presença praticamente exclusiva de mulheres atuando na Educação Infantil.

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre o trabalho ver: VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e Validação de uma Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Campinas, v. 10, n. 01, p. 53-68, jan/jun. 2006.

<sup>3</sup> Para maiores informações sobre o trabalho ver: VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C. Construção e Validação da Escala de Avaliação da Mediação de Mães de Crianças Pequenas. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, n.5, 2005. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/index.html>>. Acesso em 20 nov. 2005. ISSN 1808-3064.

A participação nos projetos de Iniciação Científica foi de grande importância, pois me propiciaram uma boa experiência no cotidiano das instituições de Educação Infantil, uma vez que visitei várias escolas tanto particulares quanto públicas, observando a atuação das “professoras”, o que me possibilitou uma aproximação de seu cotidiano, além de conviver com seus anseios e lamentações. Ainda, tive a oportunidade de aprender a interpretação estatística de dados de pesquisa por meio de um programa de computador. Portanto, durante a graduação, me aproximei da realidade da Educação Infantil mineira e fui cada vez mais me interessando pela temática e me convencendo da imprescindível necessidade de formação profissional para as professoras dessa etapa educacional.

Já formada, no ano de 2006, trabalhei como psicóloga voluntária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), instituição que atendia crianças de 0 a 5 anos de idade em Araguari-MG, minha cidade natal. Essa experiência me possibilitou conviver e atuar tanto com as crianças e seus pais, quanto com as “professoras” e a coordenação desta instituição. Durante minha atuação como psicóloga voluntária, muitas vezes foi necessária também minha intervenção junto ao Conselho Tutelar do município, na tentativa de resolver questões de maus tratos e abusos infantis. Além disso, tive vários contatos com a Secretaria de Educação da cidade, a fim de discutirmos assuntos relevantes e de ordem prática que ocorreram durante o desenvolvimento do meu trabalho.

Importante ressaltar que essas experiências - tanto na cidade de Araguari quanto em Uberlândia - contribuíram para minha constatação de que a grande maioria das mulheres que atuam na Educação Infantil nessas cidades não apresentava formação adequada para o magistério, e muitas sequer tinham o ensino médio completo. A questão salarial também me chamou a atenção, pois, geralmente elas recebiam apenas um salário mínimo para trabalharem por 8 horas. Os cargos de coordenação<sup>4</sup> nas instituições infantis eram ocupados por indicações, pois não há concurso público para atribuição da função técnica. E mais, eu convivía com “professoras” exercendo diversificadas tarefas ao mesmo tempo, ou seja, devido à falta de funcionários específicos dentro dessas instituições, as “professoras” (ou mesmo a coordenadora) faziam os serviços de portaria ou faxina, dentre outros. A infraestrutura das escolas municipais infantis nem sempre era adequada, incluindo uma área

---

<sup>4</sup> Nas instituições públicas de Educação Infantil tanto em Uberlândia quanto em Araguari o cargo máximo é o da coordenação, não há diretores nessas instituições.

externa muitas vezes comprometida pelo capim, impossibilitando as crianças de a utilizarem. Havia escassez de materiais didáticos e escolares, tais como brinquedos, jogos ou mesmo cadernos e lápis de cor. Além disso, cada “professora” tinha sob sua responsabilidade um número elevado de crianças, por exemplo, o berçário chegava a ter até 17 crianças para uma única “professora”.

Portanto, minha experiência com o trabalho precarizado das leigas<sup>5</sup> atuantes na Educação Infantil em Minas Gerais, sobretudo em Araguari, apontava imperiosa necessidade de formação para as professoras dessa etapa educacional, sobretudo sob impacto anunciado pela nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), promulgada em 1996. Sob essa perspectiva, escrevi meu pré-projeto de mestrado para ingresso no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Araraquara, em fevereiro de 2007, que se intitulava: *Investigando a formação e o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil*.

Cursando as disciplinas do mestrado e participando do grupo de pesquisa: *Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade*<sup>6</sup>, fui cada vez mais me adentrando nas discussões da área educacional. E me convencendo que meu olhar estava impregnado pela responsabilização da formação profissional do magistério como temática de pesquisa, como aprendi com André (2007, p. 56):

[...] comparando dados das dissertações e teses defendidas em 1992 e 2002, com o propósito de investigar quais as mudanças ocorridas nessa década. Uma conclusão geral desse estudo comparativo foi o grande aumento do interesse dos pós-graduandos pela temática da formação docente. Na década de 90 a porcentagem de trabalhos que investigava essa temática ficou em torno de 6%, mas em 2002 encontra-se um percentual de 25%. É muito provável que esse crescente interesse esteja ligado às políticas governamentais que têm atribuído à formação docente um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar, e à mídia e organismos externos de financiamento da educação, que têm enfatizado sobremaneira o peso da formação de professores no sucesso ou fracasso escolar.

Esse foi um momento difícil, pois como vinha da área da Psicologia tive que me familiarizar com as leituras e pesquisas da área educacional. Mas, à medida que eu avançava, passei a perceber que era capaz de fazer uma análise mais ampla e

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada para designar aqueles que atuam na educação sem formação adequada exigida por lei.

<sup>6</sup> Coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva.

contextualizada da realidade educacional brasileira e compreendê-la através das políticas públicas. Por meio das discussões com o grupo de pesquisa e estudando a bibliografia a que tive acesso, fui compreendendo melhor as questões educacionais e fui, cada vez mais, entendendo que precisamos interpretar a prática pedagógica para além da formação docente, que era imperioso considerar também as condições de trabalho a que os professores são submetidos. Ou seja, cada vez mais fui percebendo a importância da compreensão do trabalho docente para analisar o cotidiano das escolas, impactadas pelas reformas educacionais e pelas mudanças sociais e culturais do século XXI (CUNHA, 1999; ENGUITA, 1991; ESTEVE, 1991; GIROUX, 1997; HADDAD, 2008; LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006, 2004; TORRES, 2000).

O aprofundamento da literatura foi deixando claro que as reformas educacionais trouxeram mudanças significativas tanto para a gestão escolar quanto para o trabalho dos professores (DIAS-DA-SILVA, 2007; ESTEVE, 2006; OLIVEIRA, 2004), que vêm enfrentando processos de precarização e intensificação, ao invés da sonhada profissionalização docente. A análise da literatura recente mostra claramente que os professores, diante de todas as mudanças que estão ocorrendo na realização de sua função, estão passando por um processo de precarização do trabalho, que pode ser percebido pela perda/alteração de direitos trabalhistas e previdenciários, incluindo arrocho salarial, acarretando instabilidade e precariedade em seus empregos. E também por um processo de intensificação do trabalho docente, que pode ser constatado pela sobrecarga de trabalho aliada a cobranças e pressões quanto à realização de suas atividades, comprometidas pela falta de tempo que prejudica o planejamento e organização de sua prática pedagógica.

Por outro lado, esses estudos e pesquisas se voltavam para as condições de trabalho dos professores do ensino fundamental e médio. Assim ficamos nos questionando: e na Educação Infantil, será que também há precarização e intensificação do trabalho docente? Será que também os professores dessa etapa educacional podem estar passando pelo mesmo processo de precarização e intensificação do trabalho docente vivenciado por seus colegas de outros níveis educacionais?

A fim de compreender o contexto específico de atuação dos professores da Educação Infantil, era decisivo que fossem ampliadas minhas leituras referentes a essa etapa educacional, procurando me cercar das discussões da área, em profunda ebulição sob

impacto da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica após a promulgação da nova LDBEN/1996. Nesse sentido, faço questão de destacar a contribuição de: Arce (2001); Corrêa (2002); Campos (2002; 1999); Campos, Fullgraf e Wiggers (2006); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Campos, R. F. (2008); Rosemberg (2002a; 2002b; 2001); Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002). Os artigos de revisão de pesquisas também foram decisivos para perceber que a precariedade da Educação Infantil das cidades mineiras poderia ser generalizada para o Brasil como um todo (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). Além disso, constatei também que a temática do trabalho docente nessa etapa educacional é pouco estudada, tendo as pesquisas o foco mais voltado para as questões institucionais e as crianças (ROCHA, 1999). Só bem recentemente alguns estudos (DIAS, 2006; KISHIMOTO, 2006; KRAMER; NUNES, 2007) sugeriam pistas que podem corroborar com a hipótese de que as professoras de Educação Infantil poderiam estar sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do seu trabalho.

Minhas leituras das pesquisas e estudos específicos sobre a Educação Infantil permitiu também analisar a trajetória dessa etapa educacional brasileira e diferenciar as professoras de pré-escola e as educadoras de creche, sendo que as primeiras já têm regulamentada sua habilitação/atuação desde a década de 1930 (ALEXANDRE, 2005), diferentemente das que atuam na creche e são chamadas sob as mais diferentes denominações: berçaristas, educadoras, monitoras, etc. A análise das pesquisas me levava a reconhecer que, no universo da Educação Infantil, as pré-escolas se encontram em situação diferenciada e melhor: seja porque sua história vem atrelada ao enfoque/modelo da escolarização, seja porque se consolidaram em estabelecimentos mais bem estruturados quanto a instalações e equipamentos, seja, sobretudo, pela exigência de formação e habilitação de seus profissionais. Assim, era imperioso considerar que as professoras da pré-escola, ao serem enquadradas na “ordem hierárquica das professoras primárias” (CAMPOS, 1999), evidenciam uma nítida diferenciação quanto a sua profissionalização, diferenciando-as das professoras leigas e/ou educadoras de creche.

Portanto, para além da presença de inegável precarização do trabalho realizado pelas educadoras nas creches, pela ausência de habilitação e condições de trabalho (CAMPOS, R. F. 2008; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006), colocamos como nosso foco de preocupação as professoras de pré-escola. E ficamos nos questionando:

estarão as professoras de pré-escola (com formação/habilitação e carreira) também sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho docente que atingem seus colegas dos demais níveis de ensino? Será que mesmo as professoras habilitadas e concursadas, com trajetória de profissionalização, estão vivendo processos de precarização e intensificação dentro da carreira da própria pré-escola?

Tendo em vista que responder tais questões pressupunha analisar (também) um contexto escolar em que as condições de profissionalização das professoras estivessem asseguradas (situação que parece exceção frente ao quadro precário da Educação Infantil no país), optamos por investigar as condições de trabalho das professoras de pré-escola da Prefeitura do Município de Araraquara, cujo projeto para essa etapa educacional é destacado como pioneiro no país, inclusive pelas regras de contratação e carreira de seus professores desde a década de 1980<sup>7</sup> (AUGUSTINHO, 2001; CAVICHIA, 1993).

Visando responder alguns dos questionamentos aqui levantados, essa dissertação procura realizar um estudo voltado a investigar a profissionalização das professoras de pré-escola, buscando indícios da presença de processos de precarização e intensificação em seu trabalho.

Para isso, procedemos à investigação das condições de trabalho das professoras de pré-escola da rede municipal de Araraquara, norteadas pelo conceito abrangente proposto por Gonçalves (2005, p. 09):

À forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Com o objetivo de investigar as condições de trabalho a que são submetidas às professoras de pré-escola do município de Araraquara, consideramos imprescindível combinar mais de uma técnica de coleta de dados, que visasse tanto contextualizar o

---

<sup>7</sup> Ou seja, para – de fato - investigar se há ou não indícios de desprofissionalização era fundamental que o foco da pesquisa se centrasse num contexto que assegurasse a presença de profissionais docentes. A garantia da presença de professoras contratadas mediante tanto aprovação em concursos públicos quanto a exigência de formação e carreira profissional foi pré-condição para a pesquisa.

cotidiano de trabalho das professoras e analisar as regras que o norteiam, quanto dar-lhes a “voz” ao avaliar seu trabalho docente. Portanto, tendo em vista a fragilidade de pesquisas sobre a realidade local, realizamos um estudo que procurou aliar pesquisa documental e pesquisa do tipo “análise de depoimento” (ANDRÉ, 2007).

Desse modo a pesquisa inclui a realização de um estudo documental do *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil* (2000) e do *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara* (2005). Visando contextualizar o cotidiano de trabalho das professoras foram também realizadas sessões de observação do cotidiano em três diferentes instituições de Educação Infantil da cidade (CERs), incluindo entrevistas informais com as professoras; participação (como ouvinte) em curso de formação oferecido às professoras recém-ingressantes na carreira e entrevista com uma das coordenadoras da pré-escola da Prefeitura Municipal de Araraquara.

Num segundo momento, fui ouvir o que as professoras da Educação Infantil do município tinham a nos dizer sobre suas condições de trabalho, na tentativa de constatar (ou não) a presença de uma possível precarização e intensificação do seu trabalho, convencida de que, como sugere Giroux (1997), apontar o papel protagonista dos professores, implica dar-lhes a “voz”, reconhecendo-os - como afirma Dias-da-Silva (2005) - como intelectualmente hábeis e competentes para analisarem a realidade, tomarem decisões, e (re) criarem alternativas de ação político-pedagógica. Para isso, foram realizadas entrevistas com seis experientes professoras de pré-escola do município, questionando: como as professoras da pré-escola avaliam suas condições de trabalho, incluindo salário, infraestrutura e material disponível? Será que as experientes professoras da pré-escola percebem e/ou se ressentem de alterações na realização de seu trabalho?

Os resultados dessa pesquisa encontram-se organizados nesta dissertação em cinco capítulos acrescidos das considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado, *Os professores e o processo de (des) profissionalização, precarização e intensificação do trabalho docente*, dedica-se à análise da literatura e pesquisas recentes acerca da profissionalização, precarização e intensificação do trabalho dos professores.



O segundo capítulo, *A Educação Infantil: as políticas públicas e seus professores*, discute tanto as políticas públicas, influenciadas pelos organismos internacionais, para a Educação Infantil no Brasil, destacando suas implicações para os atuais embates presentes na área quanto a caracterização das instituições dessa etapa educacional e seus professores, norteados por recentes pesquisas.

O terceiro capítulo, *O percurso metodológico*, é voltado para a caracterização da metodologia utilizada na pesquisa, incluindo desde uma breve caracterização de todas as atividades realizadas, até o processo de coleta, transcrição e análise das seis entrevistas.

O quarto capítulo, *A trajetória da Educação Infantil e as condições de trabalho das professoras de pré-escola de Araraquara*, procura caracterizar a trajetória de compromisso com a Educação Infantil e a profissionalização das professoras no município de Araraquara e descreve os resultados encontrados nas análises das condições de trabalho do magistério municipal.

O quinto capítulo, *A “voz” das professoras entrevistadas*, apresenta os resultados da análise das entrevistas realizadas com as seis experientes professoras da pré-escola de Araraquara, procurando interpretar a presença de indícios de precarização e/ou intensificação do trabalho docente.

As *Considerações Finais* apresentam algumas reflexões das discussões que surgiram com a realização do presente estudo, além das questões que foram suscitadas por ele.

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

*“Ou Isto ou Aquilo” – Cecília Meirelles (MEIRELLES, 1964).*

## **1. OS PROFESSORES E O PROCESSO DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.**

Analisar o trabalho docente neste início de século pressupõe compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo na sociedade brasileira desde o século XX, com implicações diretas para a educação escolar. Mudanças que não só alteraram o cotidiano das pessoas e das instituições sociais, como as famílias e as escolas, mas, sobretudo, implicaram a adoção de uma nova lógica capitalista: o neoliberalismo, que trouxe consigo profundas alterações de natureza econômica e política, com desdobramentos diretos para nossas políticas públicas, impondo também uma “não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade” (GENTILI, 1999, p. 01-02). Para o autor, o neoliberalismo:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1999, p. 01-02).

Esse bloco dominante, ao defender os interesses do mercado, impõe a idéia de um “Estado Mínimo”, que tem reduzida sua função de prover e garantir serviços públicos de qualidade, transformando direitos sociais em mercadorias e serviços a serem comprados por cidadãos pauperizados. E nesse contexto, temos sido bombardeados pelas idéias de desregulamentação, flexibilidade, empreendedorismo, competição, eficácia, produtividade, competências, entre tantas outras.

Pautado pela lógica da mercantilização, o neoliberalismo transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando a educação em serviço a ser comprado, reduzindo o direito à educação, à condição de propriedade de alguns, além de impor regras de empresas privadas para a gestão escolar pública.

Como conseqüência direta dessa concepção, percebemos nitidamente um movimento de “naturalizar” o que é social, aliado a um processo de responsabilização

individual que Gentili (1999, p. 07) interpreta como a privatização dos sucessos e fracassos sociais:

[...] os indivíduos são também culpados pela crise, e são culpados na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam.

Podemos perceber esse movimento de individualização também nas relações de trabalho, como nos mostram Lüdke e Boing (2004, p. 1166):

De uma obrigação explícita, constrictiva e prescrita, à qual se deve obediência, o trabalho passa a um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva. [...] e o nível de exigência sobre os trabalhadores vai crescendo, assim como a competição entre eles e a concorrência entre as empresas, com a redução dos empregos e a racionalização dos recursos humanos.

Diante do medo do desemprego e da competição entre os indivíduos, fica em evidência a noção de empregabilidade, onde cabe ao cidadão a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas competências para o trabalho. Assim, construir as exigências do perfil de um novo trabalhador (flexível, criativo, adaptável e polivalente) e obter (ou não) um emprego, torna-se questão de natureza pessoal e não social. Como adverte Cunha (1999, p. 134): “até mesmo a responsabilidade da formação contínua se dá de forma cumulativa e individual, incentivando-se cada um para que faça seus cursos e sua carreira, idéia que dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária”.

A imposição desse “novo” perfil profissional mediante o questionamento do papel social do Estado e a hipervalorização do modelo empresarial, vem acompanhada de relações mais flexíveis na organização e gestão do trabalho e fragilização das relações trabalhistas, nos moldes das empresas privadas:

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma **precarização das relações de trabalho**. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2004, p. 1138, grifo nosso).

No novo mercado flexível, há aumento do trabalho informal e de contratos fragilizados de trabalho, incluindo desregulamentação da legislação trabalhista (aumentam-se os contratos temporários, perdem-se direitos trabalhistas) e ampliação da submissão dos trabalhadores a condições de trabalho precárias (incluindo baixos salários e muitas exigências). Parece inegável reconhecermos que, diante do medo do desemprego, os trabalhadores foram se enfraquecendo e acabaram por “aceitar” tais exigências, que cada vez mais lhes impõem uma condição de precariedade.

Muito poderia ser dito sobre as reformas educacionais que proliferaram por toda a América Latina em meados dos anos de 1990, como decorrência direta da reestruturação do papel do Estado e reordenação administrativo-gerencial dos sistemas escolares, trazendo assim uma nova regulação para as políticas educacionais que, entre outras, no Brasil, foram materializadas pela promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1996. Optamos apenas por nos referir aos aspectos que mais diretamente incidiram sobre o trabalho docente, convencidas pelas interpretações propostas por Oliveira (2004, p. 1130):

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Analisando as novas regulações educativas que implicaram profundas mudanças tanto para a gestão das escolas quanto para o trabalho dos professores, Oliveira (2006) destaca em nossas recentes reformas educacionais as alterações nas estratégias de gestão e financiamento das escolas (descentralização financeira e flexibilidade administrativa), aliada à padronização de processos administrativos e pedagógicos, com destaque para multiplicação dos mecanismos de avaliação (individuais e institucionais). Além dos “apelos

ao voluntarismo” (OLIVEIRA, 2006, p. 211), a autora salienta que “tais estratégias possibilitam arranjos locais, como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e a busca de parcerias junto ao setor privado” (OLIVEIRA, 2006, p. 212), registrando claramente a fragilização do papel do Estado e do financiamento público nas escolas.

Entre outros, também Haddad (2008) destaca que as reformas educacionais em consonância com as reformas mais gerais do Estado neoliberal têm como foco a descentralização (municipalização), a privatização (que se traduziu principalmente na criação de um mercado de serviços educacionais), os sistemas de avaliação centralizados e as propostas curriculares nacionais. Roselane Fátima Campos (2008, p. 01) destaca também implicações das reformas para nossos professores: “a reforma brasileira tomou a escola como unidade administrativa, instituiu o financiamento *per capita*, implementou exames nacionais de avaliação dos processos de aprendizagem, atribuiu novas funções aos docentes, fomentou a formação de gestores”.

Além dos aspectos gerenciais, é imprescindível registrar que nossas reformas educacionais incluíram também grande impacto com relação à alteração das exigências para a formação dos professores<sup>8</sup>. Decorridos mais de dez anos de implantação da LDBEN, o que vimos ocorrer foi que, “premidos pelas exigências de mais qualificação e pelas possibilidades de ascensão na carreira, os professores acabam por ingressar em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre confiável, recaindo sobre si os custos da formação” (CAMPOS, R. F. 2008, p. 11-12). Depois de mais de uma década de inúmeras polêmicas acerca do lócus e nível de sua realização, Brzezinski (2008, p. 196) analisa o fruto das reformas: “o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores”. E sintetiza que o atual modelo de formação profissional docente brasileiro apresenta as seguintes características:

---

<sup>8</sup> Vale lembrar que a nova LDBEN apontou a exigência de formação em nível superior para todos os professores brasileiros, estipulando o ano de 2007, como prazo máximo, para que essa exigência fosse cumprida.

a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade; c) aparta a licenciatura do bacharelado; d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente; e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizado; h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008, p. 198-199).

Kuenzer (1999, p. 182), apontando que a formação profissional aligeirada e precária apenas produz professores que são reduzidos a meros cumpridores de tarefas, alerta para as implicações políticas da destruição de uma identidade profissional qualificada, “o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência”.

Imprescindível registrar também que, à semelhança de outros países em desenvolvimento, as reformas educacionais brasileiras ocorrem sob a orientação de agências internacionais<sup>9</sup>, com financiamento direto do Banco Mundial<sup>10</sup> como apontam Silva, Azzi e Bock (2008, p. 27):

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada.

<sup>9</sup> Conforme Raupp (2008) fazem parte dos organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras.

<sup>10</sup> Penn (2000, p. 09) destaca que: “Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Cooperação Financeira e Desenvolvimento Internacional”.

Analista mais importante das políticas do Banco Mundial para escolas e professores, Rosa Maria Torres (2000, p. 179-180) nos relata que:

O Banco Mundial afirma que seu papel é colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada as suas necessidades. No entanto, o pacote do Banco Mundial é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado, muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes. Embora o Banco Mundial recomende adaptação e flexibilidade, nem todos os seus técnicos têm a capacidade para aceitá-las ou para promovê-las responsavelmente entre seus assessorados em cada país. Frequentemente, por outro lado, o técnico vê-se limitado por uma política institucional muito mais rígida e prescritiva do que o discurso pode admitir.

E a autora destaca que enquanto as reformas educacionais continuarem a insistir na desqualificação dos docentes, elas não darão resultados positivos, uma vez que, “sem docentes de qualidade não é possível uma educação escolar de qualidade. A verdadeira reforma da educação, sobretudo no âmbito curricular e pedagógico, que é o que interessa ao final de tudo, é posta no terreno docente” (TORRES, 2002, p. 371).

Desse modo, os professores, perante as reformas educacionais, vão cada vez mais sendo distanciados das decisões acerca do seu próprio trabalho, como interpretou Oliveira (2004, p. 1132): “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. E, portanto, “torna-se claro que a imposição das reformas educacionais, da maneira como foram implantadas, fazem os professores se sentirem apenas como executores, objetos delas” (LOURENCETTI, 2008, p. 137).

Fundamental registrar que já nos anos de 1990, Giroux (1997, p. 160) nos alertava para o risco do que ele intitulava “pedagogias de gerenciamento”, mostrando sua fragilidade junto aos docentes, considerados como intelectuais e não meros executores:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação



subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas.

Em síntese, podemos perceber que as reformas educacionais que adentram o Brasil na década de 1990 seguem uma lógica gerencial, importando conceitos do campo empresarial que fazem cada vez mais parte do sistema educacional. Expressões como: eficácia, eficiência, produtividade passam a fazer parte da educação, que é tratada como uma prestação de serviço. Ampliam-se e justificam-se as constantes avaliações individuais e coletivas que vêm ocorrendo na área educacional, com a criação de diversos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, das escolas e dos próprios professores.

Analisando o impacto das reformas educacionais, Fanfani (2006) nos chama a atenção para o fato de que elas anunciam (e chegaram a dar) certa dose de autonomia e responsabilidade aos professores, mas ao mesmo tempo, criaram mecanismos de controle externo sobre seu trabalho, avaliando sua qualidade em função das competências dos docentes, impondo um enfoque tecnicista que reduz a análise das ações educativas exclusivamente aos resultados das avaliações de performances.

Mizala (2006) destaca que a partir dos anos noventa, alguns países da América Latina adotaram sistemas de avaliação do desempenho dos docentes, tanto individual como coletivo, relacionando esse desempenho ao pagamento de incentivos financeiros, premiando o bom desempenho, à semelhança dos procedimentos adotados nas empresas privadas.

Além de reconhecer a imposição do novo ideário político e econômico que teve implicações diretas para a implantação de reformas educacionais no final do século XX, é imprescindível igualmente apontarmos o cenário social e cultural que o novo século anuncia para as escolas e os professores. Como nos lembra Lourencetti (2008, p. 13):

Voltando-se a um passado recente, há uns 40 ou 50 anos, e comparando-o com o momento atual, perceberemos quantas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, incluindo a vida dos professores e das escolas. A chegada da TV e, mais recentemente, do computador, do fax, da Internet e da TV a cabo possibilitou a formação de redes de informação cada vez mais internacionalizadas e ágeis,

minimizando o monopólio da transmissão de conhecimentos pela escola. Por outro lado, as mudanças também atingiram as famílias e as instituições sociais. No passado a função de socialização, transmissão de valores morais, hábitos e atitudes era claramente um papel da família. Mas o esgarçamento do tecido social e as novas formas de organização das famílias podem também implicar fragilidades nesse processo.

Segundo Esteve (2006, p. 21), “de fato as mudanças sociais transformaram profundamente o trabalho dos professores, sua imagem social e a valorização que a sociedade faz dos sistemas educativos”. De acordo com o autor, diversos fatores relacionados ao contexto social mais amplo provocaram grandes transformações na escola e no trabalho do professor, a saber:

[...] **Ruptura do consenso social sobre a educação:** embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação.

**Inibição do apoio da sociedade ao sistema educativo:** por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava. O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor.

**Inibição educativa de outros agentes de socialização:** são acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar. **Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo:** nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno.

**Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola:** o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos (ESTEVE, 1991, p. 100-104, grifo nosso).

Assim percebemos que mudanças sociais significativas colaboraram para uma nova configuração das relações sociais e trouxeram transformações tanto para as famílias quanto para as demais instituições sociais. Em relação à escola, percebemos por parte da sociedade, uma mudança quanto à valorização dessa instituição o que conseqüentemente trouxe implicações para o trabalho do professor. Nossa sociedade não tem mais um consenso acerca do papel que a escola deve desempenhar. Para os pais, a escola que era

vista como uma oportunidade de ascensão social para seus filhos, hoje parece não mais garantir oportunidade de um futuro melhor, assim o respeito que as famílias tinham pela escola pode estar se perdendo. Além disso, seja pela inserção da mulher no mercado de trabalho, seja pela mudança da configuração familiar e no tipo de relações internas, nossas famílias não assumem mais várias tarefas voltadas à socialização dos filhos, alterando esse papel que historicamente era de sua responsabilidade e muitas vezes o transfere para a escola, trazendo sérias implicações para o trabalho dos professores, que por sua vez também perderam o comando de únicos transmissores do conhecimento, devido ao surgimento das novas tecnologias. Portanto, não há como ignorarmos que a sociedade vem passando por diversas mudanças significativas que contribuem para transformações relevantes no sistema escolar como um todo, com alterações diretas para as funções docentes.

Almeida (1999) nos chama a atenção para o fato de que, com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, os problemas sociais acabam se transformando em problemas educacionais e os professores não estão preparados para lidar com tantas mudanças. A escola e os professores, ao enfrentarem esse conjunto de transformações sociais, nem sempre conseguem lidar com a situação da forma esperada, não que isso ocorra por mera incompetência e, sim, pelo fato de não estarem preparados para a hiper-responsabilização que lhes foi atribuída. Para Esteve (2006) as mudanças sociais ocorrem de forma muito rápida, já o sistema educativo é mais lento, assim gera-se uma crítica da sociedade em relação à escola que não consegue responder a tempo às novas demandas sociais:

No momento atual, a enorme aceleração das mudanças sociais modifica de uma forma tão rápida nossas formas de vida, introduzindo novas concepções econômicas, novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, e novos valores sociais, que não nos permite esperar uma trégua nas demandas de mudanças da sociedade sobre os sistemas educativos nos próximos anos (ESTEVE, 2006, p. 19).

Para Esteve (2006), os professores hoje vivenciam um conjunto de mudanças sociais intensas que contribuem para modificações na realização de seu trabalho, mas na prática não conseguem dar conta sozinhos de tantas mudanças e muitas vezes acabam sendo vistos como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. Como nos alerta Oliveira (2004, p. 1131-1132), “os professores são em geral, considerados os

principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. Também Dias-da-Silva (2007, p. 171-172) nos aponta o risco da hiper-responsabilização dos professores:

[...] sistematicamente, nossos professores são concebidos como “algozes incompetentes” (Dias-da-Silva, 1998) e têm sido acusados de “resistentes à mudança”, incompetentes e mal-formados. Mais do que isso, ou talvez pior, os professores têm sido responsabilizados pelo fracasso das medidas reformadoras.

A hiper-responsabilização dos professores pode contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde:

Também os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal (SANTOS, 2004, p. 1153).

Concordamos plenamente com Duarte (2008, p. 07) quando nos chama a atenção para a perversa responsabilização dos professores no contexto escolar:

Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Almeida (1999, p. 11) interpreta que responsabilizar os professores pelo fracasso da escola atende aos interesses dos “governantes, que podem se eximir das responsabilidades quanto ao que acontece; aos dos pais, que não têm que enfrentar os problemas escolares com seus filhos; aos dos pesquisadores, que não precisam rever a direção de suas pesquisas”.

Mas há uma ambigüidade de discursos quanto à importância dos professores para a educação, ao mesmo tempo, em que são vistos como os responsáveis diretos por qualquer problema que ocorra no âmbito da educação são também vistos como seus “salvadores”.

Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Além de serem responsabilizados pelos problemas que ocorrem no sistema educacional hoje, os professores veem ameaçada a sua identidade e se sentem obrigados a converterem-se em assistentes sociais, educadores e psicólogos (FANFANI, 2006). Segundo Oliveira (2004, p. 1140), “os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções”, o que os leva a realizarem várias atividades. Como nos mostra Dias-da-Silva (2005, p. 06):

Enquanto nos países desenvolvidos uma escola (pública) inclui em sua equipe desde enfermeiros (paramédicos) e assistentes sociais, psicólogos e funcionários técnicos, além da equipe de especialista em educação – incluindo orientadores e administradores, nossas escolas vêm demandando que os professores (sozinhos) cumpram todas essas funções em sua jornada de trabalho.

Pressionados pelas novas exigências, muitas vezes os professores interpretam a execução de várias tarefas ao mesmo tempo como algo normal, que devem incorporar em seu cotidiano da vida de trabalho, já que “são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139-1140). Mas Nóvoa (1999, p. 16) nos alerta: “ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os professores desenvolvem várias atividades, eles sentem que perderam a autonomia sobre a realização de seu trabalho, como nos mostra Enguita (1991, p. 48):

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e

outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho.

A perda da autonomia do trabalho docente contribui para que o professor se sinta desmotivado, “vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo” (ENGUITA, 1991, p. 48). Lembramos novamente o alerta de Giroux (1997) de que cada vez mais os professores têm sua autonomia reduzida quanto ao desenvolvimento e planejamento curricular, e também no julgamento e instrução em sala de aula.

Em síntese, nesse contexto de transformações sociais, o trabalho dos professores vem passando por diversas mudanças, incluindo tanto a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do sistema escolar quanto à exigência da ampliação de suas funções e a perda da autonomia sobre a realização de seu trabalho.

E, como vimos, há uma ambigüidade de discursos acerca da importância dos professores para a educação, ao mesmo tempo em que são responsabilizados pelos problemas educacionais são também vistos como a esperança para a educação. De acordo com Ludke e Boing (2004, p. 1175), “os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse ‘profissional’ as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele”. Assim ampliam-se as exigências sem que suas condições de trabalho sejam melhoradas “pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação dos prédios escolares onde trabalham” (PEREIRA, 2007, p. 83-84).

Na maioria das vezes, as exigências profissionais não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, o que inviabiliza a realização da tarefa educativa de forma adequada por parte dos professores. Como alerta Pereira (2007, p. 90), “quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aulas’”.

E quais condições de trabalho estão sendo oferecidas aos nossos professores? Responder a essa pergunta implica compartilharmos a definição proposta por Gonçalves (2005, p. 09), que, além de abrangente, é também específica:

À forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Quando mudanças significativas são impostas ao papel dos professores, mas não se tem alterações significativas quanto às condições de trabalho docente, cada vez mais a categoria dos professores enfrenta sérios problemas, como sintetiza Almeida (2002, p. 24):

Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. E as escolas sofreram intensa deterioração e, como conseqüência, têm oferecido condições de trabalho cada vez mais precárias aos professores. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração; que frustram as possibilidades dos professores realizarem um trabalho positivo com os alunos.

A desvalorização salarial talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes atualmente em relação às condições de trabalho, como nos provoca Enguita (1991, p. 58):

Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estóico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se “remunerá-los” por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função.

Segundo dados do INEP (2004, p. 34-35), “no Brasil, médicos e advogados ganham em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino

fundamental. A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior”. Sampaio e Marin (2004, p. 1210), ao reconhecerem que “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”, apontam que a questão salarial reflete diretamente na possibilidade do professor ter acesso aos bens culturais: “a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho”. Assim, concordamos com Torres (2002, p. 393-394):

O desenvolvimento profissional dos docentes como pessoas (acesso à arte, à música, à boa leitura, ao jornal e a revistas especializadas, ao teatro, ao computador, à escrita por prazer, à livre expressão, ao turismo, etc.) é decisivo para seu desenvolvimento e desempenho profissionais.

A análise de alguns estudiosos aponta a questão de gênero como central na interpretação da desvalorização salarial. Antunes (1999, p. 105) interpreta que a questão da desvalorização salarial dos docentes está intimamente ligada à feminização do magistério:

Vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados e tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado. Sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho. Seu percentual de remuneração é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino. O mesmo frequentemente ocorre no que concerne aos direitos e condições de trabalho.

“Em geral, o número de mulheres supera o número de homens nos níveis mais baixos da educação, geralmente associadas à remuneração mais baixa” (SINISCALCO, 2003, p. 15).

Como nos mostra Siniscalco (2003) diretamente ligados à questão salarial estão a composição e qualidade da força de trabalho educacional, ou seja, com baixos salários,



dificilmente serão atraídos ou permanecerão na profissão docente profissionais mais qualificados, como mostra o documento do próprio governo federal:

Tornar uma profissão mais atrativa requer, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários. Há, de fato, correlação entre nível salarial da carreira e demanda nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior. Se é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica (INEP, 2004, p. 35).

Igualmente decisivo para compreensão das condições de trabalho dos professores é sua jornada de trabalho. A desvalorização salarial contribui para que, muitas vezes, os docentes sejam obrigados a trabalhar em várias escolas, comprometendo a qualidade de seu trabalho, como reconhece documento do próprio governo brasileiro:

Considerando os dados do Saeb de 2001, observa-se que a maioria dos docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola (INEP, 2004, p. 41).

Como nos mostra Gonçalves (2005), em pesquisa realizada sobre o trabalho docente na Rede Estadual de Minas Gerais, há uma defasagem salarial significativa dos professores mineiros: 80,8% dos professores pesquisados têm que trabalhar mais de um período para ampliar seus rendimentos a fim de sobreviverem.

Vale lembrar também que a dupla ou tripla jornada de trabalho implica tanto rotatividade, quanto itinerância entre diferentes escolas, comprometendo o envolvimento dos professores tanto com a comunidade quanto com seus pares. Ao correrem de uma escola pra outra, durante seu dia de trabalho, chegando muitas vezes a trabalhar em escolas bem distantes, os professores têm seu tempo consumido por deslocamentos desnecessários, ao invés de investirem esse tempo no aperfeiçoamento de seu trabalho. Além disso, não podemos nos esquecer de que as professoras, além de dobrarem sua jornada de trabalho nas

escolas, também têm o trabalho doméstico e os filhos para cuidar, comprometendo sua possibilidade de profissionalização, como analisa Hypolito (1999, p. 89):

A condição feminina no magistério ainda é extremamente desigual, apesar de as mulheres ocuparem a maioria dos cargos docentes. Algumas disciplinas ou áreas de conhecimento (tais como filosofia ou ciências exatas), consideradas como mais “profissionais”, continuam reservadas ao domínio masculino. As mulheres enfrentam a dupla jornada de trabalho com todo o encargo do trabalho doméstico, o que lhes dificulta, dentre outras coisas, terem maior participação política (partidária, sindical ou em outros movimentos sociais) e freqüentar cursos que lhes permitam maior qualificação e progressão profissional. Muito em razão disso, o número relativo de professores nas posições mais altas da carreira docente e nos postos administrativos de mando é bem mais alto do que o número de professoras.

Outra questão relacionada às condições de trabalho dos professores diz respeito ao número de alunos por professor. “Nos países em desenvolvimento, as razões alunos/professor são duas vezes mais altas do que nos países desenvolvidos” (SINISCALCO, 2003, p. 11), sendo que no Brasil “o número médio de alunos por turma pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino” (INEP, 2004, p. 41).

No Brasil verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto. Em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1215).

Além do professor ter um elevado número de alunos e classes, ganhar um reduzido salário, ele também não conta com boas instalações nas escolas e muito menos com um bom material didático, fato também reconhecido por documentos oficiais:

Condição fundamental, embora não suficiente para um ensino de boa qualidade, é a existência de uma estrutura adequada de equipamentos. Há uma grande discrepância entre as redes e entre as diferentes regiões do País no que se refere aos recursos didáticos colocados à disposição dos professores para que possam exercer seu ofício (INEP, p. 45).

A precariedade de recursos materiais e o excesso de tarefas que vem sendo exigido dos professores são elementos decisivos quando se analisa as condições de trabalho docente como nos mostra Esteve (1991, p. 106-108, grifo nosso):

**Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho:** A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas; **Fragmentação do trabalho do professor:** muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Concordamos com Dias-da-Silva (2005, p. 06) quando interpreta que não podemos ignorar as condições de trabalho quando avaliamos a qualidade de nossos professores:

Apesar de o Banco Mundial validar pesquisas que apontam a inexistência de correlação entre salário e competência docente, estamos convencidas que há sim correlação entre salário, condições de trabalho e envolvimento com escolas e projetos. Senão, porque boa parte dos (bons) professores brasileiros está lecionando em duas ou três escolas? Por que boa parte dos (bons) professores duplica sua jornada de trabalho na escola pública para incluir aulas nas escolas privadas? Há algum grande compromisso político ou ideológico nessa escolha? Os professores são unânimes em afirmar que o único e grande critério é a necessidade de melhorar a renda familiar, até para poder pagar a gasolina que o transporta de uma escola para outra, obter complementação salarial para assinar um jornal ou revista, pagar um plano de saúde, ou – ironia das ironias – pagar a escola particular dos filhos!

Esse contexto de desvalorização da profissão leva os professores a enfrentarem uma crise profissional, frente à acentuação dos problemas e dos dilemas relacionados à profissão docente, o que colabora para que muitos professores cheguem até mesmo a abandonar a profissão. Segundo Gonçalves (2005, p. 14-15), as mudanças que estão ocorrendo nas escolas estaduais mineiras, como “a avaliação de desempenho em implementação, aliadas

aos baixos salários dos professores acabam se constituindo em fator de pouca atratividade, e muitos que ingressaram após os últimos concursos realizados, já pediram afastamento”.

Como provoca Enguita (1991, p. 58), “a combinação de uma elevada pressão moral com escassas recompensas materiais, com a degradação do status econômico, não pode deixar de traduzir-se em frustração pessoal e, por conseqüência, em desafeição para com o próprio trabalho”.

Em pesquisa<sup>11</sup> que investigou os pedidos de exoneração do magistério público em São Paulo, Lapo e Bueno (2003) encontraram como motivos alegados pelos professores para o abandono da profissão problemas relacionados ao contexto social, tais como: falta de apoio dos pais dos alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e os baixos salários. Também destacaram problemas relacionados à organização do sistema educacional, a saber: burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, escassez de recursos materiais, falta de apoio técnico-pedagógico e falta de incentivo ao aprimoramento profissional e problemas relacionados à qualidade das relações interpessoais.

Em síntese, os ajustes neoliberais, as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nessa nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em resposta à exigência de um novo perfil profissional, e vão perdendo cada vez mais a autonomia na realização de seu trabalho, pois participam cada vez menos da tomada de decisões educacionais. Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem que duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outras. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores.

É imprescindível lembrar que falar em desprofissionalização dos professores implica registrar os debates na área de educação sobre a existência ou não de uma profissão

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa participaram professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram constatados que de 1990 a 1995 houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração.

docente ou se os professores podem ou não serem considerados profissionais. Na área de educação no Brasil, precisamos reconhecer que há intenso debate, sobretudo frente à constatação de que nossos professores estão sofrendo um processo de precarização do trabalho<sup>12</sup>. Dadas as transformações ocorridas no mundo do trabalho sob o modelo neoliberal, estamos convencidas de que essa tarefa conceitual não cabe aos educadores, mas sim aos estudiosos da “Sociologia do Trabalho”.

Se o magistério é uma profissão ou semiprofissão (ainda) é uma luta travada pelos educadores em busca do prestígio social desse ofício, mas como nos provoca Cunha (1999, p. 129-130), nossa concepção de profissionalização é “idealizada” e a defesa do profissionalismo do magistério é uma meta:

Em princípio, a idéia que em geral temos de profissionalização é positiva. Dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. É, ainda, ressaltar uma conduta que se distingue das demais, geralmente baseada num código de ética, explícito ou não. O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes. Nesse sentido, o profissionalismo tem sido um valor perseguido pelos professores em seus discursos e proposições. A idéia de profissional também estabelece uma relação com o respeito e a dignidade requeridos por aqueles que exercem determinado ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.

Enguita (1991, p. 41) já apontava a ambivalência do magistério, pois os professores não podem ser enquadrados em uma posição que lhes assegure autonomia profissional: “as mil e uma polêmicas e dilemas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente [...] poderiam resumir-se, em minha opinião, em sua localização em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização”. Para ele, a categoria docente se caracteriza como uma semiprofissão, tendo como características:

Geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao

---

<sup>12</sup> Tema que foi alvo de dois números (n. 87 e n. 89) especiais da Revista Educação & Sociedade em 2004.

poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (ENGUIA, 1991, p. 43).

Também Lüdke e Boing (2004, p. 1168-1169) reconhecem que pensar a profissão docente é um assunto complexo, pois a lista de fragilidades dessa profissão é bem extensa:

[...] dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não pára por aí. Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil.

Entretanto, apesar de todas essas fragilidades, analisando a profissão docente, Lüdke e Boing (2004) concluem que a única característica que aparece como consenso entre os estudiosos em relação à profissionalização é a especialização do saber. Ou seja, a exigência de formação profissional, o domínio de um conhecimento específico, parece condição consensual que permite considerarmos a presença de uma profissão professor.

Apesar, ou junto com o intenso debate conceitual acerca da constituição da profissão professor, mais uma vez concordamos com Oliveira (2004, p. 1137), quando sintetiza questão nevrálgica hoje: “se o magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização”.

Portanto, apesar de reconhecermos a fragilidade conceitual decorrente do embate político e teórico na área educacional, concordamos com Lüdke e Boing (2004) que a especificidade da profissão professor decorre do domínio de conhecimento que ele pressupõe, exigindo formação profissional. E também concordamos com Oliveira (2004) sobre a presença de processos de desprofissionalização do trabalho docente, marcados pela precarização e intensificação. Certas de que os processos estão imbricados e apresentam ambigüidades conceituais, após estudos, optamos por concordar com a conceituação que

Oliveira (2006) propõe sobre a precarização e intensificação do trabalho docente, e também com os conceitos de Apple (1995) e Cunha (1999) sobre a intensificação do trabalho docente.

Segundo a autora, o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Assim ela considera que o trabalho docente, como o trabalho em geral, também vem sofrendo relativa precarização nos aspectos relacionados às relações de emprego:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Assim fica evidente que, com as relações de trabalho cada vez mais flexibilizadas, incluindo a pauperização cada vez maior da categoria docente, a fragilização de sua formação profissional e perda da autonomia na realização do seu trabalho, vêm colaborando para o desrespeito com a categoria docente.

Além das condições precarizadas, o trabalho docente também enfrenta processo de intensificação. O conceito de intensificação do trabalho docente foi inicialmente estudado por Apple (1995, p. 39) que já nos anos de 1990 anunciava:

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho docente apresenta como características o comprometimento do lazer e a destruição da sociabilidade. A intensificação também colabora para um sentimento de isolamento dos professores que

“têm muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos” (CUNHA, 1999, p. 140).

Oliveira (2006, p. 213-214) amplia traços da intensificação do trabalho docente na América Latina, dadas suas características específicas: “podemos observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas educacionais”.

Investigando o trabalho docente de professores efetivos da rede estadual paulista, Lourencetti (2008) interpretou aspectos que se sobressaem no processo de intensificação do trabalho docente brasileiro, a saber: **sobrecarga de atividades e tarefas** a que os professores estão submetidos; a presença de mecanismos de **cobrança e pressão** por certos resultados, que explicitam formas de **controle do trabalhador** a nível pessoal e organizacional<sup>13</sup>. Apesar de atuarem com contratos de trabalho estáveis e efetivos, nas escolas estaduais paulistas, o baixo **salário** leva os professores à **falta de tempo**, pois ganhando pouco eles são obrigados a dobrar ou triplicar a jornada de trabalho, o que acarreta comprometimento do **planejamento e da organização do trabalho**. A autora também aponta o **isolamento do trabalho docente** na escola como fator importante para acirrar a intensificação.

Também a pesquisa de Gonçalves (2005, p. 11-12) evidenciou aspectos da intensificação do trabalho docente na Rede Estadual de Minas Gerais, a saber:

Dos professores sujeitos da pesquisa, 87,1% realizam atividades docentes, tais como preparação de aulas, correção de trabalhos, em suas folgas semanais e nos finais de semana. Alguns trabalham além da jornada diária na própria escola e tem funções acumuladas, trabalho pedagógico e administrativo. O conjunto de atribuições excede em horas a jornada semanal remunerada, para ser realizado como previsto.

Portanto, podemos perceber que a **precarização do trabalho docente** se dá frente às relações de trabalho cada vez mais frágeis, nas quais os professores perdem seus direitos trabalhistas e há uma desvalorização salarial cada vez mais significativa. Esse contexto colabora para a **intensificação do trabalho docente**, pois ganhando mal os professores são obrigados a trabalharem em mais de um lugar, de modo que dupla ou tripla jornada caracteriza a rotatividade e a itinerância. Desse modo o tempo disponível dos professores

---

<sup>13</sup> Controle pessoal, pois ganha bônus aquele professor que falta menos e controle organizacional, mediante concessão de verbas se a escola não tiver retidos ou evadidos.



para planejar e pensar sobre o seu trabalho fica comprometido. Além disso, também aliado ao número reduzido de funcionários nas escolas, reflexo da contenção de gastos públicos com a educação, os professores ainda são cobrados a desempenharem várias atividades, o que caracteriza a sobrecarga de funções; e uma vez cobrados quanto ao desempenho de seu trabalho, aumentam-se as avaliações tanto individuais, quanto coletivas. Essa situação geralmente contribui para um sentimento de isolamento do trabalho docente, tão ocupado que cada professor está em desenvolver seu trabalho que sobra cada vez menos tempo para os encontros coletivos com os colegas de profissão. Essa situação de **precarização e intensificação do trabalho docente** dos professores secundários nos é mostrado nos estudos de Cunha (1999); Lourencetti (2008); Lüdke e Boing (2004); Sampaio e Marin (2004), dentre outros.

Diante da precarização e intensificação do trabalho docente, os professores acabam por apresentar problemas de saúde, tanto físicos como emocionais, consagradas na expressão “mal-estar docente” criada por Esteve (1991, p. 98):

A expressão *mal-estar docente* emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido às mudanças sociais acelerada.

Essa doença profissional que acomete os professores é assim caracterizada por Cunha (1999, p. 141-142):

[...] Como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Essas condições podem ser entendidas como extrínsecas e se somam às de natureza intrínseca, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vividas pelo professor num contexto que, cada vez mais, lhe faz exigências e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. [...] o desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho atuam sobre o professor criando um nível alto de insatisfação e provocando um estresse considerável, os quais o colocam na condição de risco psicológico.

Apesar do trabalho docente estar passando por processos de precarização e intensificação, alguns autores declaram que, felizmente, os professores procuram mecanismos para enfrentar a crise da profissão, a fim de se protegerem. “Mesmo a escola

cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle” (HYPOLITO, 1997, p. 99). Lourencetti (2008, p. 137), em sua pesquisa, chegou a conclusão de que “embora as reformas sejam impostas, embora haja separação entre quem as concebe e quem as executa, pressupondo um professor técnico executor, é preciso ressaltar que nossos professores agem, reagem, analisam e criticam”.

A análise da literatura recente mostra claramente que os professores, diante de todas as mudanças que estão ocorrendo na realização de seu trabalho, estão passando por um processo de precarização, que pode ser percebido pela perda/alteração de direitos trabalhistas e previdenciários, acarretando instabilidade e precariedade no emprego dos professores. E também por um processo de intensificação do trabalho docente, que pode ser constatado pela sobrecarga de trabalho aliada a cobranças e pressões quanto à realização de suas atividades. A desvalorização salarial se associa à falta de tempo que pode comprometer o planejamento e organização do trabalho dos professores. Tanto a precarização quanto a intensificação do trabalho docente levam os professores a vivenciarem um sentimento de mal estar, que se traduz pela sensação de frustração psicológica e física que os professores sentem diante de um contexto que cada vez mais lhes faz exigências sem proporcionar condições adequadas para que estas sejam cumpridas. Por outro lado, nossos professores criticam e analisam a realidade que lhes está sendo imposta.

Assim a análise da literatura sobre o trabalho docente permite constatar que os professores vêm passando por processos de precarização e intensificação do seu trabalho. Por outro lado, as pesquisas que analisam o tema se referem, sobretudo, a professores do ensino fundamental e médio. Ficamos nos questionando: e na Educação Infantil será que também há precarização e intensificação do trabalho docente? Será que também os professores dessa etapa educacional **podem estar passando pelo mesmo processo de precarização e intensificação do trabalho docente** vivenciado por seus colegas de outros níveis educacionais? Responder esses questionamentos implica analisar o contexto específico em que atuam os professores da Educação Infantil, o que procuramos fazer no próximo capítulo.

Depois de amanhã, sim, só depois de amanhã...  
 Levarei amanhã a pensar em depois de amanhã,  
 E assim será possível; mas hoje não...  
 Não, hoje nada; hoje não posso.  
 A persistência confusa da minha subjetividade objetiva,  
 O sono da minha vida real, intercalado,  
 O cansaço antecipado e infinito,  
 Um cansaço de mundos para apanhar um elétrico...  
 Esta espécie de alma...  
 Só depois de amanhã...  
 Hoje quero preparar-me,  
 Quero preparar-me para pensar amanhã no dia seguinte...  
 Ele é que é decisivo.  
 Tenho já o plano traçado; mas não, hoje não traço planos...  
 Amanhã é o dia dos planos.  
 Amanhã sentar-me-ei à secretária para conquistar o mundo;  
 Mas só conquistarei o mundo depois de amanhã...  
 Tenho vontade de chorar,  
 Tenho vontade de chorar muito de repente, de dentro...

Não, não queiram saber mais nada, é segredo, não digo.  
 Só depois de amanhã...  
 Quando era criança o circo de Domingo divertia-se toda a semana.  
 Hoje só me diverte o circo de Domingo de toda a semana da minha infância...  
 Depois de amanhã serei outro,  
 A minha vida triunfar-se-á,  
 Todas as minhas qualidades reais de inteligente, lido e prático  
 Serão convocadas por um edital...  
 Mas por um edital de amanhã...  
 Hoje quero dormir, redigirei amanhã...  
 Por hoje, qual é o espetáculo que me repetiria a infância?  
 Mesmo para eu comprar os bilhetes amanhã,  
 Que depois de amanhã é o que está bem o espetáculo...  
 Antes, não...  
 Depois de amanhã terei a pose pública que amanhã estudarei.  
 Depois de amanhã serei finalmente o que hoje não posso nunca  
 Só depois de amanhã...  
 Tenho sono como o frio de um cão vadio.  
 Tenho muito sono.  
 Amanhã te direi as palavras, ou depois de amanhã...  
 Sim, talvez só depois de amanhã..

O porvir...  
 Sim, o porvir..

"Adiamento" - Fernando Pessoa (PESSOA, 1929).

## **2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS PROFESSORES.**

Analisar os professores da Educação Infantil hoje implica compreender e contextualizar nossas políticas educacionais, incluindo a interpretação da influência dos organismos internacionais que as financiam e desqualificam o trabalho docente.

Desde a década de 1970, com a expansão das creches e pré-escolas brasileiras - devido à pressão dos movimentos sociais, decorrentes da ampliação do processo de urbanização e do trabalho feminino fora do lar - o atendimento ofertado para as crianças pequenas no Brasil pode ser considerado de baixa qualidade, como nos mostra Corrêa (2002, p. 16-17):

Defendia-se, por um lado, a idéia de que o importante era atender a todas as crianças “necessitadas”, não sendo possível preocupar-se com padrões de qualidade para esse atendimento e, por outro, que era preciso otimizar os poucos recursos disponíveis, além de envolver a comunidade nessa tarefa.

Analisando a expansão da Educação Infantil Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 120) nos chamam a atenção para a polêmica que se estabelece entre o discurso da “qualidade & quantidade”, principalmente quando se tem um caráter de urgência relacionado a algum tipo de atendimento voltado à população “nessa conjuntura, a tentação de se abrir mão de qualquer exigência de qualidade em favor dos chamados ‘programas de baixo custo’ é bastante grande, mesmo quando não carrega consigo objetivos explicitamente demagógicos”.

Arce (2001) lembra também que a justificativa de um atendimento de baixo custo a fim de se atender tal demanda crescente por Educação Infantil nas décadas de 1970 e 1980, levou o país ao oferecimento de uma educação para essas crianças baseada no menor custo possível, sendo a utilização do trabalho voluntário de mães uma das estratégias para a diminuição dos gastos com tal atividade.

Rosemberg (2002a, p. 03) adverte, porém, que tal estratégia já fazia parte da “circulação de idéias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras” e que esse modelo de

desvalorização e/ou precarização dos programas de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos vem sendo marcado pela influência dos organismos internacionais:

O modelo de Educação Infantil elaborado pela Unesco e Unicef nas décadas de 70 e 80 proposto para os países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da Educação Infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a Educação Infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002a, p. 35, grifo nosso).

“Rainha da Sucata” é uma expressão de caráter forte, que nos remete a um cotidiano de Educação Infantil marcado pela precariedade. A palavra “sucata” no dicionário tem o seguinte significado: coisa fora de uso; gasta; estragada. Essa expressão nos remete a forma como os organismos internacionais encaram essa etapa educacional, levando à desvalorização da área, refletida na defesa de uma não-profissionalização dos educadores e na precariedade de infraestrutura e materiais disponibilizados para a Educação Infantil.

Infelizmente tais discursos não se fazem presentes somente nas décadas de 1970 e 1980, pois as reformas educacionais do final do século que implicaram formulação das políticas educacionais e estratégias para a educação pública na América Latina acirram o quadro vigente sob forte influência dos organismos internacionais. “A partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil e foram propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 74).

Como já salientamos, uma das características das políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial implica a homogeneidade de propostas, ou seja, os projetos elaborados pelos economistas são os mesmos para todos os países, não importando se são

desenvolvidos ou não, além de embasarem a maioria de suas regras em estudos realizados nos países desenvolvidos. Fica assim evidente que o Banco Mundial tem uma tendência a generalizar, como nos mostra Torres (2000, p. 148): “verifica-se a tendência de afirmar como universais [...] uma série de postulados que, na verdade, são o resultado de alguns poucos estudos realizados em situações e países específicos”.

Segundo Penn (2000, 09), as crianças pequenas vêm recebendo crescente destaque na agenda internacional:

O recente *Dakar framework for action*, proposto no Fórum Mundial de Educação para Todos, adotou como primeira meta “expandir e melhorar o cuidado e a educação da primeira infância, de modo integrado, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (Unesco, 2000). A primeira infância é vista agora como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa.

O interesse no desenvolvimento dessas crianças se traduz em interesse econômico “para o Banco Mundial, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro” (PENN, 2000, p. 12-13). De acordo com esse objetivo, são propostos programas de intervenção precoce voltados para a primeira infância:

Há um tipo de cartel de agências internacionais de doação, incluindo Unicef e Unesco, muito influenciadas pelo Banco Mundial, para o qual os programas integrados de intervenção precoce, que combinam a educação dos pais e a estimulação de crianças pequenas, com programas de saúde e desenvolvimento da comunidade, constituem um modo efetivo para combater a pobreza. Esses programas de ECD (*Early Childhood Care and Development* – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância) são vistos como preventivos. Eles produziram, a longo prazo, adultos mais produtivos, acarretando, por sua vez, uma economia mais produtiva (PENN, 2000, p. 20).

Por outro lado, parece importante ressaltar que ao final da década de 1980, houve uma tentativa de enfrentamento dos brasileiros quanto à atuação dos organismos internacionais no que se refere à Educação Infantil: o MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil) elaborou, com a participação de vários segmentos sociais (universidades, partidos políticos, movimentos sociais, dentre outros), uma nova proposta de política para a Educação Infantil, afastando-se do modelo “não formal” que vinha sendo

defendido pelas agências internacionais. Entretanto, a implantação dessas propostas acabou sendo interrompida a partir da administração federal do governo Fernando Henrique Cardoso (eleito em 1994<sup>14</sup>) que incorporou, no plano das políticas educacionais, ditames do Banco Mundial. Como nos mostra Rosenberg (2002a, p. 42):

As influências do Banco Mundial na Educação Infantil brasileira a partir da administração de Fernando Henrique Cardoso se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental e o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de Educação Infantil para crianças pequenas pobres.

A prioridade de investimentos no Ensino Fundamental pôde ser sentida com a implementação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF)<sup>15</sup> a partir de 1998. Esse fundo foi uma medida econômica que destinou recursos apenas (especificamente) ao financiamento do Ensino Fundamental, vigorando de 1998 a 2006 e implicou conseqüências nefastas para a Educação Infantil, conforme aponta Kishimoto (2004, p. 331-333, grifo nosso):

No início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, de uma população infantil de 12.073.480 crianças de zero a três anos, 912.624 freqüentaram a creche. Após cinco anos, em 2000, o número de matrículas nas creches permaneceu o mesmo: 916.864 crianças. Em 1999, de uma população total de 9.773.577 crianças de quatro a seis anos, a matrícula na pré-escola foi de 5.000.278 e a taxa de atendimento, 51,2%. Se metade do contingente infantil ficou sem matrícula, não se pode falar em universalização. Contrariando as intenções governamentais, os dados indicam que não houve nem expansão nem universalização da Educação Infantil. Dados da evolução do orçamento do Ministério de Educação para o período de 1995-2000 indicam o crescimento das verbas em todas as áreas, exceto na Educação Infantil. Os gastos totais em programas de Educação Infantil de cinquenta milhões, em 1995, diminuíram para 33 milhões, em 1999. Na questão da equidade e qualidade, nem a tradição da quantidade como prioridade nas decisões governamentais prevaleceu. Restou a retórica. Ora, se a Educação Infantil é o primeiro nível da

<sup>14</sup> Movimento semelhante ocorreu em outros níveis de ensino com a negação da voz dos educadores brasileiros mediante a promulgação da nova LDBEN em 1996. Como nos mostra Dias-da-Silva (2007, p. 168-169): “[...] a partir da promulgação da nova LDBEN 9394/96, o Brasil reformula as regras para nossa educação, num processo polêmico que ignorou a trajetória de reflexão e a discussão dos educadores e da própria área de educação representada por suas entidades”.

<sup>15</sup> O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, suas propostas e/ou regulamentação está na Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e no Decreto n. 2.264, de junho de 1997.

Educação Básica, não se pode falar em avanços, mas em estagnação e, mesmo, retrocesso durante esse período.

Para entender tal distorção é preciso lembrar que as profundas transformações sociais e políticas decorrentes da redemocratização do país e a pressão dos movimentos sociais pelo fortalecimento do atendimento educacional, deram a base para a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – a primeira lei brasileira a instituir o direito à educação das crianças menores de seis anos. Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 17-18). Segundo a Constituição chamada “Cidadã”, legalmente, a Educação Infantil é concebida como um direito da criança e um dever do Estado (BRASIL, 1988). E a promulgação da LDBEN em 1996 foi um marco para a Educação Infantil, uma vez que a estabelece, no artigo 21, como primeira etapa da educação básica, destacando o acesso à instituição educacional para crianças de 0 a 6 anos como um espaço educativo dentro do sistema escolar nacional. E define, no artigo 30, que a Educação Infantil será oferecida para as crianças de até três anos de idade nas creches ou entidades equivalentes e nas pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1996).

Porém, apesar do discurso em sua defesa, mediante sua inclusão na nova LDBEN, a Educação Infantil sofreu efeitos negativos decorrentes da implantação do FUNDEF, que lhe subtraiu verbas, que antes eram aplicadas na área e diminuiu o atendimento das crianças pequenas<sup>16</sup>.

Desta forma, segundo Rosemberg (2002a), na década de 1990, as políticas educacionais brasileiras sentiram a influência do Banco Mundial mediante o aumento do volume de empréstimos que vem condicionado à difusão de idéias sobre o papel da Educação Infantil que seria promover o desenvolvimento das crianças, que influencia de forma direta as políticas para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, minimizando tanto o papel da educação escolar quanto a valorização da profissão docente:

---

<sup>16</sup> A partir de 2007 anuncia-se a ampliação dos recursos também para a Educação Infantil, pois o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), suas propostas e/ou regulamentação está na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que assim como seu antecessor, se caracteriza como um Fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios Estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira.



Ora, no campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (ROSEMBERG, 2002b, p. 66).

A análise de Rosemberg (2002a, p. 47) mostra que “através da expressão ou do conceito desenvolvimento infantil pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil”, ou seja, tal enfoque possibilita aos países escaparem das responsabilidades em relação às condições de trabalho exigidas para os profissionais da área, como: formação profissional, legislação trabalhista e infraestrutura.

Esses programas de desenvolvimento infantil visam “prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o ‘círculo vicioso de reprodução da pobreza’” (ROSEMBERG, 2002a, p. 47-49). Assim “o Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre ‘janelas de oportunidades’ para o indivíduo posteriormente”, justificando a implantação dos programas de desenvolvimento infantil a partir de pesquisas baseadas nas neurociências que “sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 75).

Entretanto, Rosemberg (2001, p. 21) alerta para a importância de ficarmos atentos ao uso político desse discurso cientificista que pode reforçar ainda mais a “rainha da sucata”:

Ou seja, quando defendo que o conhecimento científico deve constituir um dos fundamentos das negociações em políticas sociais, não estou assumindo que é o conhecimento quem deva determinar, diretamente, as prioridades em políticas públicas. Esta ressalva me parece importante,

pois observou-se onipotência e manipulação cientificista, pretendendo-se que o conhecimento acadêmico, em si, carregado da aura da neutralidade científica, seja inquestionável e possa orientar opções corretas, absolutas e universais de prioridades e estratégias em políticas públicas. Desta ótica, decisões políticas são travestidas do qualificativo de “decisão técnica” competente, diminuindo, portanto, o poder de barganha dos demais atores sociais.

Diante de tal cenário, podemos constatar que em nome da promoção do desenvolvimento infantil, justificados pelo aumento quantitativo do atendimento às crianças pequenas e de combater sua pobreza, foram implantadas políticas educacionais que podem estar contribuindo para a precarização da Educação Infantil nos países subdesenvolvidos.

A forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002a, p. 34).

A autora continua sua análise destacando o maior problema desses programas “não-formais” voltados para as crianças pequenas: a baixa qualidade da educação justamente para quem mais precisa dela:

A crítica que interponho aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (ROSEMBERG, 2002a, p. 57).

Assim podemos perceber que as políticas educacionais, voltadas para a Educação Infantil, ditadas pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos assumem um caráter de políticas compensatórias, como nos mostra Rosânia Campos (2008, p. 04):

As políticas compensatórias são organizadas a partir de ações pontuais de programas focais, o que significa dizer que são restritas, pois, como têm sido apontadas em vários documentos, tais ações devem priorizar as

chamadas “populações vulneráveis”. A Educação Infantil é concebida a partir da lógica do combate à pobreza, sendo ofuscada a defesa dessa como direito público subjetivo e que, assim sendo, deveria fazer parte de uma política universalista e não focal.

A autora também nos chama a atenção para que, quando a Educação Infantil é inserida no âmbito das políticas compensatórias, o caráter educativo dessa etapa educacional deixa de ser reconhecido e, portanto, a educação das crianças pequenas é retirada da esfera do direito, ou seja, deixa de ser um bem público para se tornar um serviço ou estratégia.

Os organismos internacionais, ao analisarem a Educação Infantil como uma etapa da escolarização que implica desenvolvimento (e não ensino ou educação), consideram justificado o pouco investimento na formação e nas condições de trabalho dos professores, bem como na infraestrutura para este nível educacional:

Recomendam-se, geralmente, diversos programas informais a serem implementados, como, por exemplo, o atendimento realizado por mães em seus próprios lares, o chamado programa mãe-crecheira. Esse programa concebido como “alternativo” quanto às opções de cuidado e educação de crianças, é também efetivado nos chamados países desenvolvidos, como, por exemplo, nos países nórdicos, que possuem grande tradição nesse tipo de atendimento. Em países em desenvolvimento, essa modalidade de atendimento preocupa quando se considera que ainda são baixos os índices de escolaridade da população e que existe uma tendência a orientar projetos com poucos investimentos na remuneração e treinamento/formação de pessoal. Essas práticas, que se situam no campo da assistência às camadas pobres da população, podem gerar um efeito contrário ao que aparentemente se propõem, incentivando a exploração da mão-de-obra feminina, a não-profissionalização do cuidado e da educação, assim como a criação de categorias diferenciadas de atendimento (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 68-69).

Analisando as políticas educacionais, Rosemberg (2002a, p. 34) sintetizou os argumentos utilizados pelos organismos internacionais ao propor um modelo precário para a Educação Infantil aos países subdesenvolvidos:

A expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil; a forma de expandir a Educação Infantil nos países

subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

Desta forma, influenciada pelos modelos propostos pelas agências internacionais, a Educação Infantil no Brasil vem, em geral, sendo marcada por programas baseados em baixo custo, sobrevivendo, muitas vezes, em espaços ociosos com materiais cedidos/disponíveis e pessoal voluntário, configurando uma mão-de-obra barata e não especializada, contribuindo assim para acentuar a desvalorização dos profissionais da área.

Muitas vezes os discursos, em nome da defesa da Educação Infantil (pretensamente voltado ao desenvolvimento infantil), acabam por desvalorizar essa etapa educacional, demonstrando pouca preocupação em investimento real com o trabalho e a formação dos profissionais que nela atuam. Concordamos com Arce (2001) quando destaca que o discurso que predominou nas políticas para a Educação Infantil foi o do trabalho voluntário para a atuação com as crianças menores de seis anos, o que acabou por caracterizar também a não-profissionalização de quem atua com essa faixa etária. Como nos mostra Kishimoto (1999, p. 74-75):

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Arce (2001, p. 174) destaca que a fusão das palavras “mãe” e “professora” é sintetizada na palavra “tia”, que demonstra a desvalorização das profissionais da Educação Infantil:

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da Educação Infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma

caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Também Kramer (2002) acredita que a difusão da idéia de que o trabalho na Educação Infantil é a reprodução do cotidiano presente no trabalho doméstico justificaria erroneamente que as tarefas não precisariam ser remuneradas (devido ao seu caráter afetivo e de obrigação moral), e, portanto, tenha levado à crença de que este trabalho educativo com crianças pequenas não necessita de qualificação e apresenta menor valor frente a outras profissões. Essa ideologia acaba por esconder as reais condições de trabalho, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e esvazia o conteúdo profissional da carreira.

Recente pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007) no Estado do Rio de Janeiro<sup>17</sup> mostra que as professoras de Educação Infantil são chamadas pelas especialistas (diretoras, coordenadoras) de “meninas”, fato que de acordo com a interpretação das autoras sugere desvalorização profissional:

Ao mesmo tempo, passamos a tomar consciência de que é uma expressão freqüente nas práticas de Educação Infantil, que foi recorrente nas entrevistas coletivas e também nas individuais. Vistas como meninas – nem professoras (conquista da LDB), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do Ensino Fundamental), as professoras da Educação Infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. O horizonte social no qual a subjetividade das professoras de Educação Infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza (KRAMER; NUNES, 2007, p. 449-450, grifo nosso).

Nesta pesquisa as autoras também constataram que “na maioria dos municípios estudados não há exigência de preparação prévia do professor para atuar com as crianças”

---

<sup>17</sup> Esta pesquisa, segundo Kramer e Nunes (2007, p. 424), teve o intuito de “compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e como é feita a gestão pública da Educação Infantil e da formação de seus profissionais”, no Estado do Rio de Janeiro, de 1999 a 2004. Foram aplicados tanto questionários quanto realizadas entrevistas com profissionais responsáveis pela Educação Infantil do município e com as professoras dessa etapa educacional.

(KRAMER; NUNES, 2007, p. 429). Avaliando a fala das professoras a concepção de que gostar de crianças é mais importante do que a formação profissional fica evidente “alguns depoimentos expressam uma visão de Educação Infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho ‘sai’” (KRAMER e NUNES, 2007, p. 437-438). Portanto, a pesquisa aponta que as professoras da Educação Infantil ainda não se conscientizaram da importância da formação profissional, fato que contribui para a desvalorização da área:

Assim, a identidade da Educação Infantil é expressa nos relatos de maneira imprecisa, com muitas contradições: ora como “servicinho”, ora como profissão. A identidade da Educação Infantil como “servicinho” produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente, não importando a formação de seus profissionais e seus ideais pedagógicos. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 439).

Nesse contexto, a profissional de Educação Infantil é associada à imagem “da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional”. Com essa imagem, propaga-se a idéia de que o início da educação de qualquer pessoa deveria ser uma extensão natural da maternidade (ARCE, 2001, p. 182).

Por outro lado, a história da educação brasileira - particularmente a do Estado de São Paulo - revela que a preocupação com a profissionalização para o trabalho com crianças pequenas se iniciou no final do século XIX, como nos mostra a pesquisa de Alexandre (2005, p. 19-20):

A formação inicial de professores para a Educação Infantil institucionalizou-se no final do século XIX, na Escola Normal, e já no século XX nos Institutos de Educação, os quais prevaleceram até os anos de 1970 e, após, na Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau estabelecido pela Lei Federal nº 5692 de 1971.

A autora mostra que, já na década de 1930, o Instituto de Educação “Caetano de Campos”, em São Paulo, se propunha a formar os professores primários e também oferecia cursos de especialização para formar técnicos para atividades educacionais especializadas, sendo o magistério pré-escolar incluído dentre essas atividades:

Essa situação evidencia um aspecto relevante à profissão de professor da Educação pré-escolar: o reconhecimento da especificidade do trabalho desenvolvido na educação de crianças em idade pré-escolar; tanto que houve essa iniciativa em se formar professores para essa faixa etária em um curso de especialização, que se pensa ter sido realizado a partir de conhecimentos específicos. Destaca-se ainda que se o Curso Normal não habilitava especificamente professores para a educação de pré-escolares, quando essa formação ficou a cargo de um Curso de Especialização (que poderia ser feito após o curso Normal) tornou a atividade docente na pré-escola em uma atividade especializada, ou seja, para atuar na educação pré-escolar seria necessária uma formação diferenciada, específica ou ao menos complementar à formação destinada para o magistério primário, pois essa não seria suficiente para habilitar ao trabalho com a criança pré-escolar. Teríamos aqui a primeira instância de formação específica ao magistério pré-escolar: o *Instituto de Educação* (ALEXANDRE, 2005, p. 55, grifo nosso).

Portanto, “a questão sobre a inclusão dos profissionais de Educação Infantil na categoria do magistério não é algo novo para os docentes de pré-escola e jardim de infância exercer a profissão de professora de pré-escola é legítimo, desde o final do século XIX<sup>18</sup>” (ALEXANDRE, 2005, p. 127).

Além do mais, em âmbito público e estadual paulista, a profissional que atua na Educação Infantil, e que desde o início da institucionalização do trabalho com criança pequena, no final do século XIX, se constituiu sob um perfil docente, foi a professora do Jardim de Infância, posteriormente denominado Pré-primário e Pré-escola (ALEXANDRE, 2005, p. 12, grifo nosso).

Maria Malta Campos (1999, p. 135) não tem dúvida em considerar a professora e o professor de pré-escola como integrantes do “corpo hierárquico” do ensino brasileiro, incluindo-os em decorrência de sua formação na Escola Normal, no mesmo grau que seus colegas da escola primária “são professores generalistas, a maioria mulheres; participam muitas vezes de sindicatos com orientação mais moderada e assistencialista”.

Também Roselane Fátima Campos (2008, p. 08) não tem dúvidas em reconhecê-los como professores: “as pré-escolas, historicamente vinculadas aos espaços escolares, assimilaram destes tanto as formas de organização do trabalho pedagógico, como as

---

<sup>18</sup> Portanto, apenas podemos considerar como nova a questão da inserção na categoria do magistério dos profissionais que trabalham com a educação das crianças menores de 3 anos.

exigências de formação, havendo poucas dúvidas que se tratavam de professoras as profissionais que ali atuavam”.

É importante registrar o fato de que, historicamente no Brasil, as pré-escolas estarem mais vinculadas aos órgãos educacionais e as creches aos de assistência social se reflete no perfil de formação profissional “níveis mais elevados de formação encontram-se dentre os professores da pré-escola, do mesmo modo que os percentuais mais elevados dos chamados ‘professores leigos’ encontramos nas creches” (CAMPOS, R. F. 2008, p. 09).

Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 104) destacam que a Educação Infantil acabou consolidando, no Brasil, dois tipos paralelos de atendimento “o que se convencionou chamar de creche<sup>19</sup>, de cunho assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional”.

Desta forma, percebemos que na Educação Infantil brasileira, além da pressão pelos programas informais e pelo trabalho voluntário, temos uma diferenciação entre as professoras de pré-escola e as educadoras de creche, sendo que as primeiras já têm regulamentada sua atuação desde a década de 1930, diferentemente das que atuam na creche que até o momento não têm bem definida sua situação profissional e são chamadas sob as mais diferentes denominações: berçaristas, educadoras, monitoras, etc.

Embora a própria história da Educação Infantil nos mostre que os profissionais dessa etapa educacional pertençam a categoria do magistério desde a década de 1930, ainda hoje há um constante debate sobre a nomenclatura que deve ser empregada para quem atua na área:

Ainda não há consenso na área a respeito da nomenclatura mais adequada para o profissional que atua junto às crianças menores. Ganha força a tendência de empregar a denominação “professor, professora”, como modo de reforçar a necessidade de formação específica para essa função e discriminar esse nível educacional em relação aos demais. Segundo essa opção, os professores de Educação Infantil sem formação prévia específica devem ser denominados “professores leigos”. Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra “educador, educadora” para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das

---

<sup>19</sup> Importante destacar que historicamente a creche voltou o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, sendo essa situação regulamentada em 1988 a partir da Constituição Federativa da República, que sob incumbência dos municípios, vincula a Educação Infantil ao Ministério da Educação, incluindo, portanto, nessa vinculação as creches.



funções exclusivas de “ensino” em ambiente de sala de aula, mas para quem também se propõe uma formação específica (ANPEd, 1998, p. 90).

Essa discussão acerca da nomenclatura utilizada para designar quem atua na Educação Infantil acaba por influenciar de forma direta as condições de trabalho dos trabalhadores das instituições escolares, pois quando se reconhece que é o professor que atua nessa etapa educacional, é imprescindível reconhecer que professores são pertencentes a uma categoria profissional (o magistério) e, portanto, devem ter reconhecidos seus direitos profissionais, tais como: formação, carreira, plano de cargos e salários, dentre outros. Já quando são denominados educadores ou monitores, essas exigências se diluem, esses direitos não estão garantidos, até porque não há exigência mínima de habilitação para sua atuação profissional. Apesar de acreditarmos que as crianças pequenas têm o direito a terem profissionais com formação adequada para a realização do trabalho com elas, infelizmente essa ainda não é a realidade da maioria do país, que ainda tem um percentual elevado de educadores leigos, atuando nas instituições de Educação Infantil<sup>20</sup>. E como se dá a atuação desse profissional nessa etapa educacional?

Parece inegável a diferença da tarefa educativa a ser realizada com crianças pequenas, em relação a outros níveis de escolaridade. De acordo com Kramer (1987, p. 23) “a dependência da criança frente ao adulto é uma característica social da infância que está presente, de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais qualquer que seja a organização da sociedade”. Faz parte de nossa cultura a dependência infantil e é inegável que o professor de Educação Infantil acabe dispensando maior atenção às crianças devido a própria faixa etária delas e o tipo de atividade que demandam.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 137) chama a atenção para o papel dos professores na Educação Infantil que, nessa etapa educacional, desenvolvem tarefas bem abrangentes: “essa enorme diversidade de tarefas vai desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação”.

De acordo com o documento intitulado *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), o Perfil Profissional esperado para o professor de Educação

---

<sup>20</sup> Em termos de escolaridade, 14% dos educadores que atuam em Creche têm formação inferior ao Ensino Médio. O índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-Escola aumentou de 16,3% (1996) para 22,5% (2002). Todas as regiões contribuíram para esse aumento (INEP, 2004, p. 24).

Infantil se baseia na imagem de um profissional “polivalente” que demanda formação ampla:

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

Assim percebemos que a Educação Infantil exige do professor um trabalho exaustivo, que pela própria idade das crianças requer maior atenção destes profissionais. Ao mesmo tempo são perceptíveis as diferenciações quanto à valorização profissional e salarial dos professores nos diferentes níveis de ensino. Campos (1999) aponta a importância de reconhecermos as diferentes “ordens” de profissionais que se constituem no corpo do magistério, quase sempre hierarquizados a partir do prestígio obtido pelas distintas identidades e imagens públicas de que gozam os professores. A diferença entre professores primários e secundários é exemplar, implicando diversos lugares de formação, sistemas de ingresso e perfis profissionais. Ao reconhecer as grandes diferenças entre as diversas “ordens” hierarquizadas no magistério, a autora pontua:

Quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte, a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia (CAMPOS, 1999, p.131).

De acordo com o INEP (2004, p. 34), o salário dos professores de Educação Infantil no Brasil é o menor do país se comparado aos outros níveis educacionais.

Entre as profissões consideradas, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguidos dos professores do Ensino Médio.

Parece inegável que os professores da Educação Infantil, se comparados aos profissionais dos outros níveis de ensino, são os mais desvalorizados em aspectos, como: salário, reconhecimento profissional e nível de formação. Por outro lado, eles talvez sejam os profissionais que mais funções lhe são cobradas a desempenhar, devido à própria idade das crianças, que exige deles uma atuação mais ampla e diversificada.

Aliado aos debates em relação à nomenclatura a ser utilizada para designar quem atua na área, importante discussão se faz presente acerca do caráter educativo das instituições de Educação Infantil, com implicações diretas para o trabalho docente.

“A discussão inicial se a pré-escola era ou não escola deu o ‘ponta pé’ inicial para reafirmar o caráter educativo das instituições de Educação Infantil e a necessidade de dar maior racionalidade e articulação ao trabalho desenvolvido nessas instituições” (SILVA, 2003, p. 116). A partir do momento em que se acredita no caráter educacional da Educação Infantil, ampliam-se as discussões e vários autores irão expressar suas opiniões em defesa de um ou outro modelo de educação para essa etapa educacional. A grande discussão atual no país pode ser sintetizada na polaridade estabelecida entre o “educar” ou “ensinar”, com estudiosos da área defendendo posições mais ou menos escolarizantes.

De acordo com Cerisara (2004, p. 349, grifo nosso) o fato da Educação Infantil fazer parte da Educação Básica (a partir de 1996 com a promulgação da LDBEN), não significa que o objetivo dessa etapa educacional seja ensinar sob um modelo escolarizante e sim educar as crianças pequenas:

Para efeito de reflexão, é possível dizer que há um embate entre dois modelos pedagógicos para o trabalho nos centros de Educação Infantil: o primeiro, que denominamos concepção de educação assistencial, que nega qualquer intencionalidade educativa, e o segundo que considera educacional apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental. Este último acaba sendo visto como a única forma de as instituições de Educação Infantil estarem vinculadas à educação. Nessa disputa entre isto ou aquilo, está oculta outra concepção: educativa sim, mas não escolar. Ou seja, uma concepção que entende que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas de Ensino Fundamental, tal como elas se configuram atualmente.

Também Angotti (2008, p. 493-494, grifo nosso) critica veementemente o predomínio do modelo escolarizante, advogando a importância do brincar para o

aprendizado das crianças na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental:

A Educação Infantil padece de uma exigência desmedida, descabida e sem fundamentos de que deva ser e assim o tem buscado se estabelecer e criar elos de justificativa calcados numa perspectiva escolarizante, antecipatória, formalizadora das atividades consideradas de trabalho pedagógico, como tem sido em outras etapas do sistema educacional que muito mais revelam a tendência da escola fincada em um modelo de ensino tradicional com uma finalidade expressa no padrão, na homogeneidade. As práticas institucionais e sociais relativas ao atendimento educacional aos menores de 6 anos revelam a necessária superação das idéias de que agenda cheia, pastas vultosas, alfabetização no sentido estrito, modelagem de comportamento e disciplina para a entrada no ensino fundamental sejam procedimentos compatíveis com o acesso ao conhecimento por meio de práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças na Educação Infantil.

Segundo Rocha (2001, p. 31) não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, mas sim construir relações. Desta forma a autora diferencia creche e pré-escola das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio:

A creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito *o aluno*, e como objeto fundamental *o ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Por outro lado, alguns autores apontam que tal desvinculação da Educação Infantil da escola apresenta conseqüências diretas para a concepção de trabalho docente e do papel das professoras na área de Educação Infantil. Apesar de reconhecermos a especificidade do trabalho educativo a ser realizado com crianças pequenas, concordamos com Raupp (2008, p. 18) ao apontar os riscos de desprofissionalização possibilitadas por essas interpretações:

Esta desvinculação remete para uma série de inquietações, entre elas, a especificidade do professor de Educação Infantil. Se Educação Infantil não é escola, não há ensino, não há conteúdo, logo, não há o que ensinar, e desse modo a função do professor, que é ensinar, se esvai. É uma tendência que, ao retirar o ensino da Educação Infantil, legitima a desintelectualização docente, uma vez que não é mais preciso ensinar. No contexto desses debates, comecei a perceber que esta tendência, apesar de ser sedutora e eficaz, contraditoriamente, refere-se a uma especificidade da área que retira o ensino da Educação Infantil e desse modo secundariza o ofício do professor que é ensinar. A sua função passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança.

Também Arce e Martins (2007, p. 07) defendem a Educação Infantil como parte integrante da educação escolar de modo que para as autoras essa etapa educacional deve transmitir, de forma planejada, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim “o ensino em Educação Infantil não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola”.

Para Arce (2007, p. 30), “o trabalho pedagógico deve se pautar no ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos”, mas a autora destaca que:

Obviamente que a transmissão desse saber erudito se adequará à especificidade da faixa etária com a qual se trabalha. Não se procurará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas a bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir cultura sistematizada. Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de Educação Infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2007, p. 34).

Importante salientar que essa discussão acerca do caráter educativo das instituições de Educação Infantil acaba ocorrendo com maior frequência no ensino público, pois sabemos que nas escolas particulares o ensino ocorre. Além disso, as crianças provenientes das classes sociais mais abastadas e/ou com capital cultural mais rico recebem em casa os mais diversos estímulos, ou seja, têm uma infinidade de brinquedos e materiais que estimulam seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, além de contar com adultos instruídos para auxiliá-las no desenvolvimento desses aspectos. Assim, o embate da área se

volta para o direito das crianças pequenas provenientes das camadas mais pobres da sociedade a uma boa educação, pois sabemos que, muitas vezes, é somente na escola que elas terão acesso ao conhecimento formal.

Portanto, percebemos que a Educação Infantil está hoje imersa em embates e discussões, que se materializam na necessidade de enfrentamento do perfil assistencial e a nomenclatura utilizada para designar os profissionais que atuam nessa faixa etária (professor ou educador), embates que trazem na sua essência, uma preocupação acerca de sua finalidade educativa e a necessidade de profissionalização (ou não) dos educadores.

Junto com os debates políticos e pedagógicos, cabe também questionar: como anda a realidade da Educação Infantil brasileira no que se refere à qualidade do atendimento prestado às crianças? E as condições de trabalho (salário, infraestrutura, materiais disponíveis, número de alunos, jornada de trabalho, dentre outros) de seus professores?

Apesar da legalidade, no Brasil, a Educação Infantil ainda não conseguiu integrar a creche e a pré-escola e há intensas diferenças na qualidade do atendimento prestado às crianças nas diferentes regiões do país. Decorridos quase 13 anos da promulgação da LDBEN, implementar os princípios legais implica transformar - e muito - a realidade da Educação Infantil no país, seja no que se refere ao acesso ou à qualidade do atendimento existente, sobretudo diante da realidade das redes e das instituições de Educação Infantil brasileiras. Para Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 117):

No atual cenário da Educação Infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação.

Para Campos (2002, p. 27-28) no Brasil há um divórcio entre a legislação e a realidade já que “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. É bem brasileira a expressão ‘aos inimigos, a lei’”.

Mas enquanto pesquisas como as de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) mostram que a situação das creches é catastrófica, o mesmo parece não estar ocorrendo nas pré-escolas, cujas condições de trabalho parecem mais adequadas, seja nos aspectos ligados à infraestrutura seja quanto a exigência de formação de seus profissionais. Os próprios documentos oficiais já chamavam a atenção para a diferente realidade entre creches e pré-escolas, sobretudo com relação a seus educadores:

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc. (BRASIL, 1998, p. 39, grifo nosso).

A revisão de pesquisas feita por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 89) aponta que os estudos sobre as condições de funcionamento das creches revelam “as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias”. Além das diferenças quanto à formação dos professores, também a qualidade da educação propiciada pelas instituições de Educação Infantil no Brasil parece bastante diversa. As pesquisas sinalizam a precariedade das creches brasileiras sob uma realidade marcada por rotinas que se pautam meramente nas atividades de alimentação, sono e higiene. Já a análise das pesquisas sobre as pré-escolas mostra que as práticas que permeiam suas atividades se voltam para modelos pautados na escolarização, com melhores condições de funcionamento referentes tanto a instalações e equipamentos quanto ao preparo de seus profissionais, como é o caso das escolas da Prefeitura de São Paulo:

Kishimoto (2001) realizou pesquisa entre 1996 e 1998, sobre uma amostra aleatória de 84 Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis -, da cidade de São Paulo, correspondendo a 20% de um total de 375 no município. Para uma subamostra de 13 unidades foram realizadas observações, entrevistas e registros em vídeo. As escolas funcionam em três turnos diários, recebendo crianças de quatro a seis anos de idade e contando com professoras formadas. Com base em uma devolução de 65% dos 704 questionários distribuídos aos professores, pode-se inferir que de forma geral e relativamente à realidade brasileira, essas escolas apresentavam boas condições de funcionamento, com equipamentos e materiais variados (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006. p. 113).

Assim a revisão de pesquisas realizada por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) nos mostra que a realidade da Educação Infantil brasileira ainda apresenta sérios problemas de qualidade no atendimento prestado às crianças e que o país ainda insiste em uma diferenciação discriminatória entre creches e pré-escolas, mesmo sendo reconhecidas pela LDBEN como pertencentes a mesma etapa educacional. Infelizmente, a luta pela superação do caráter assistencialista na Educação Infantil não representou, ainda, ganhos significativos nas práticas cotidianas dessas instituições, que Kramer (2006, p. 402) caracteriza, entre outros, pela “humilhação, o descaso, o abandono, os castigos, preconceitos, a desvalorização do conhecimento e da brincadeira, falta de espaço, e das mais variadas formas de expressão e criação artística e cultural”.

Portanto, seja pela análise da literatura, seja pela tradição escolar instaurada, parece que há distinções importantes na estrutura e funcionamento das creches e pré-escolas brasileiras, e uma das diferenciações mais nítida entre elas se refere à profissionalização de seus educadores.

Sabemos também que ainda prevalece tanto no imaginário das pessoas como na própria realidade das instituições de Educação Infantil uma diferenciação significativa em relação às creches e às pré-escolas, sendo essas últimas tidas como as responsáveis pelo ensino e aquelas pelo cuidado das crianças. Nossa trajetória aponta para a manutenção da concepção de uma educação assistencialista oferecida pelas creches, fato que contribui na realidade para uma distinção de valorização de aspectos importantes, tais como formação profissional, salário e condições de trabalho nessas instituições.

Desta forma, apesar da LDBEN ter promulgado o acesso e direito a creches e pré-escolas pelas crianças brasileiras, a Educação Infantil ainda apresenta muitos problemas sem solução, seja quanto à infraestrutura e finalidades, seja quanto a salário e formação de seus professores. Como sintetiza Cerisara (2004, p. 352-353):

- 1) Convivem no trabalho junto às crianças profissionais com distintos níveis de escolaridade, com grande contingente de profissionais leigas;
- 2) A predominância da presença feminina no exercício da profissão tem historicamente associado as atividades do magistério infantil ao papel sexual reprodutivo assumido em nossa sociedade pela mulher, o que tem redundado em desvalorização e esvaziamento do conteúdo profissional da carreira;
- 3) As condições objetivas de trabalho, além de não preverem articulação entre formação e carreira e salários das professoras, não



disponibilizam tempo em sua carga de trabalho para que as professoras estudem, reúnam-se para discutir, fazer planejamento e registro do trabalho, entre outras atividades. O salário, com raras exceções, está longe de oferecer condições para uma vida digna das professoras, que dirá possibilitar uma vida rica em experiências culturais, profissionais e pessoais. Além disso, os equipamentos não são adequados a esse redimensionamento da Educação Infantil, e a organização do tempo e do espaço é inadequada para o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as crianças e suas culturas infantis; 4) No contexto das instituições de Educação Infantil, ainda se constata uma separação entre o educar e o cuidar, a qual tem que ser questionada.

Kishimoto (2006, p. 438) sintetiza os resultados de seu projeto: Contextos Integrados de Educação Infantil, no qual participam os Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, apontando nos contextos analisados sérias dificuldades no trabalho das professoras:

Sobrecarga de trabalho, isolamento das professoras, “grupos” que se fecham, competências que não são utilizadas em decorrência de pressões grupais, limitação do papel do professor pela inadequação da gestão e iniciativas fracassadas, excesso de crianças (40 crianças para 1 professor), falta de materiais e de condições para o planejamento do cotidiano, com jornadas duplas e três turnos de funcionamento, típico das escolas infantis de São Paulo, alta rotatividade e o pouco envolvimento dos que se aproximam da aposentadoria.

A pesquisa de Kramer e Nunes (2007, p. 439-440) revela também que as professoras cariocas têm jornadas duplas de trabalho, várias trabalham em mais de um segmento da educação “muitas entrevistadas trabalham no setor público e no privado, atuam em vários segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ensino Médio e Superior, na formação de professores) e em Secretarias de Educação de vários municípios”.

Dias (2006), investigando a imagem docente de um grupo de professoras que atuam em uma pré-escola pública na cidade de São José do Rio Preto-SP, por meio da realização de observações e entrevistas, mostra que elas acabam realizando várias funções que deveriam ser realizadas pelos funcionários. Constata também a prevalência de um trabalho individualizado, embora as professoras manifestem a vontade de realizar um trabalho em grupo. Para a autora (p. 172), “o missionarismo parece funcionar como um padrão de comportamento que auxilia o professor a suportar a sobrecarga de funções e a sobreposição de papéis”.

Augustinho (2001, p. 59)<sup>21</sup>, investigando o perfil das professoras que atuam na Educação Infantil no município de Araraquara, revela que das 202 professoras que participaram da pesquisa, 77 afirmam que tem dupla jornada de trabalho docente. A autora destaca também que mais da metade delas (105) “apontaram a falta de tempo como a principal dificuldade para o aprimoramento da qualidade do serviço oferecido o que pode ser um indicador decorrente da dupla jornada de trabalho”.

Assim podemos perceber que a revisão de pesquisas realizadas por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) nos mostra que a Educação Infantil ainda tem muitos problemas a solucionar, tais como: a não integração de creches e pré-escolas, a constante discriminação das creches e de quem atua nas mesmas; o grande número de pessoas atuando nas creches sem formação adequada; nas pré-escolas embora esse número seja menor, também há educadores sem formação adequada; a falta de infraestrutura das escolas de Educação Infantil. A nosso ver esses são problemas históricos da área e que não conseguiram ser solucionados até o momento.

Por outro lado, parece inegável reconhecermos que, no universo da Educação Infantil, as pré-escolas se encontram em situação diferenciada e melhor: seja porque sua história vem atrelada ao enfoque/modelo da escolarização, seja porque se consolidaram em estabelecimentos mais bem estruturados quanto a instalações e equipamentos, seja, sobretudo, pela exigência de formação e habilitação de seus profissionais. Assim é preciso reconhecer que as professoras da pré-escola, ao serem enquadradas na “ordem hierárquica das professoras primárias” (CAMPOS, 1999), evidenciam uma nítida diferenciação quanto a sua profissionalização, diferenciando-as das professoras leigas e/ou educadoras de creche. Como interpreta Roselane Fátima Campos (2008, p. 15):

O campo do magistério nesse nível de ensino é segmentado não apenas em professores efetivos e temporários, aos quais correspondem formas distintas de inserção nos quadros do magistério, mas também pela divisão entre creches e pré-escolas. Essa divisão, historicamente consolidada pela pertença de classe das crianças a que atendem, projeta-se no campo da

---

<sup>21</sup> Pesquisa decorrente de monografia de conclusão de curso de especialização, visando mapear o perfil das professoras que atuam na Educação Infantil no município de Araraquara, mediante aplicação de um questionário (com 62 questões fechadas) que foi respondido por 202 professoras em um universo de 288 que estavam trabalhando nas instituições de Educação Infantil em 2001, o que corresponde a uma amostragem de 70,1% do total de professoras.

docência desdobrando-se não apenas em status sociais diferenciados e diferenciadores, mas também em termos de salários, formação e carreira. Professores de pré-escola tendem a ter salários e formação mais elevados do que aqueles das creches, o mesmo ocorrendo com relação ao trabalho pedagógico – valoriza-se aquele mais próximo do modelo escolar, ao passo que o trabalho com os “pequenos”, mais próximos das funções familiares de cuidado e higiene tendem a ser menos valorizados.

Também as pesquisas (ALEXANDRE, 2005; CAMPOS, R. F. 2008; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993) apontaram que as **professoras de pré-escola** se diferenciam das demais trabalhadoras da Educação Infantil, que sua habilitação para o magistério lhes confere um status diferenciado, que lhes assegura melhores condições de trabalho, incluindo carreira e salário. Portanto, elas são professoras. E, na qualidade de professoras que são, talvez estejam passando pelos mesmos processos de desprofissionalização, precarização e intensificação do trabalho por que passam seus colegas dos demais graus de ensino, como registramos no capítulo anterior.

Nossa interpretação sobre os estudos aqui citados - de Kishimoto (2006); Kramer e Nunes (2007); Dias (2006) e Augustinho (2001) - apontam pistas que corroboram com nossa hipótese de que mesmo **as professoras de pré-escola podem estar sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho docente**. Apesar de apenas Dias (2006) ter investigado especificamente professoras de pré-escola, já Kramer e Nunes (2007), Kishimoto (2006) e Augustinho (2001) generalizam suas conclusões para “professoras de Educação Infantil”, podemos entender que as pesquisas apontam, em diferentes estados brasileiros, riscos de desprofissionalização docente. Basta lembrar que Kishimoto (2006), ao pesquisar os contextos da Educação Infantil em Minas Gerais, Ceará e São Paulo, concluiu que as professoras ressentem-se de: sobrecarga de trabalho; isolamento; dupla ou tripla jornada de trabalho; limitação de seu papel; alto número de alunos e falta de materiais para realizar um bom trabalho. Também Kramer e Nunes (2007) denunciam a presença de dupla jornada de trabalho no cotidiano das professoras cariocas. Já Dias (2006) constatou que as professoras de pré-escola do interior paulista estão sendo submetidas a uma sobrecarga de funções e sobreposição de papéis, além de sentirem-se isoladas na realização de seu trabalho. Augustinho (2001) também denuncia a dupla jornada de trabalho das professoras de Educação Infantil, em Araraquara, fato que pode

estar comprometendo a qualidade do trabalho dessas professoras. Novamente concordamos com Roselane Fátima Campos (2008, p. 15):

Com relação ao trabalho e formação docente, a exemplo do que pesquisadores têm constatado para os demais níveis da educação básica (Oliveira, 2004; Campos, M. M., 2002), constata-se também na Educação Infantil não apenas a emergência de novas tarefas, mas também a presença de novas formas de intensificação e precarização do trabalho.

Portanto, para além da presença de inegável precarização do trabalho realizado pelas educadoras nas creches (pela ausência de habilitação e condições de trabalho), ficamos nos questionando: estarão as professoras de pré-escola (com formação/habilitação e carreira) também sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho docente que atingem seus colegas dos demais níveis de ensino? Será que mesmo as professoras habilitadas e concursadas, com trajetória de profissionalização, estão vivendo processos de precarização e intensificação dentro da carreira da própria pré-escola? Estarão elas também sofrendo processos de desvalorização profissional e salarial ou sendo submetidas a contratos precários de trabalho? Será que também as professoras de pré-escola estão sendo submetidas a jornadas exaustivas de trabalho, em escolas sem boas condições materiais para realização de suas atividades com as crianças?

Tendo em vista que responder tais questões pressupunha analisar (também) um **contexto escolar em que as condições de profissionalização das professoras estejam asseguradas**, situação que parece exceção frente ao quadro precário da Educação Infantil no país, optamos por investigar as condições de trabalho das professoras de pré-escola da Prefeitura do Município de Araraquara<sup>22</sup>, cujo projeto para a Educação Infantil é destacado como pioneiro no país, inclusive pelas regras de contratação e carreira de seus professores desde a década de 1980. Ou seja, para – de fato - investigar se há ou não indícios de desprofissionalização era fundamental que o foco da pesquisa se centrasse num contexto que assegure a presença de profissionais docentes<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> As unidades de Educação Infantil da cidade são chamadas CENTROS DE EDUCAÇÃO E RECREAÇÃO (CERs) e são consideradas exceção no quadro nacional de precarização da Educação Infantil, pois fazem parte de um projeto pioneiro no país, iniciado na década de 1980, conforme veremos no capítulo 4.

<sup>23</sup> A garantia de presença de professoras contratadas mediante aprovação em concursos públicos, com exigência de formação e carreira profissional foi pré-condição para a pesquisa.

Como confirma a pesquisa de Augustinho (2001), todas as professoras pesquisadas da Educação Infantil no município de Araraquara têm formação, seja em nível médio (CEFAM e HEM<sup>24</sup>), seja em nível superior (condição de 46,1% delas). De um modo geral, os dados descritos pela autora nos permitem afirmar que o perfil das professoras de Educação Infantil nos CERs de Araraquara é de profissionais, com formação adequada/exigida para sua atuação profissional, que foram submetidas a um concurso público de mérito, portanto elas vivem uma situação de estabilidade profissional (todas são efetivas no cargo que ocupam). Além disso, muitas delas são professoras experientes, pois mais de 44,1% trabalham há mais de 10 anos na rede municipal.

Visando responder alguns dos questionamentos aqui levantados, optamos por realizar um **estudo voltado a investigar indícios da presença de processos de precarização e intensificação no trabalho docente de professoras de pré-escola**. Para isso, procedemos à investigação tanto das condições de trabalho das professoras de pré-escola da rede municipal de Araraquara, quanto suas avaliações/concepções sobre seu processo de trabalho e desprofissionalização (precarização e intensificação).

---

<sup>24</sup> As siglas CEFAM e HEM significam respectivamente: Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; Habilitação Específica para o Magistério.

Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser Esquecer.

*"Verbo Ser"* - Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2002).

### 3. O PERCURSO METODOLÓGICO.

Com o objetivo de investigar as condições de trabalho a que são submetidas as professoras de pré-escola do município de Araraquara, consideramos imprescindível combinar mais de uma técnica de coleta de dados, que, como nos ensina André (2007, p. 57) “revela uma preocupação com a análise multidimensional das questões pesquisadas”.

Norteadas pelo conceito abrangente de “condições de trabalho” proposto por Gonçalves (2005), consideramos decisivo tanto contextualizar o cotidiano de trabalho das professoras e analisar as regras que o norteiam, quanto dar-lhes a “voz” ao avaliar seu trabalho docente. Portanto, tendo em vista a fragilidade de pesquisas sobre a realidade local, realizamos um estudo que procurou aliar pesquisa documental e pesquisa do tipo “análise de depoimento” (ANDRÉ, 2007).

Visando contextualizar o cotidiano de trabalho das professoras, durante o ano de 2008, foram realizadas as seguintes atividades:

- Sessões de observação<sup>25</sup> do cotidiano de três diferentes CERs, incluindo entrevistas informais com algumas de suas professoras;
- Participação (como ouvinte) no curso de formação inicial<sup>26</sup>, com duração de 20 horas, destinado às professoras iniciantes, recém-concursadas para a 5ª etapa, que foi ministrado pela Equipe Técnica da Prefeitura;
- Entrevista com uma coordenadora de pré-escola da Prefeitura Municipal de Araraquara;

Apesar da riqueza de informações advindas do contato pessoal com as professoras, consideramos imprescindível a realização de estudo documental que incluiu a análise tanto do *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil* (2000) quanto do *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara* (2005), a fim de compreendermos as regras que norteiam o trabalho das professoras de pré-escola do município.

---

<sup>25</sup> As observações foram registradas em caderno de campo.

<sup>26</sup> Vale destacar que essas professoras ingressam na rede com formação em nível superior, portanto, formação inicial é uma denominação dada pela Secretaria de Educação do Município à formação que se destina às professoras ingressantes, até mesmo para distingui-la da formação continuada que também é oferecida pela rede para todas as professoras do município.

Num momento final, realizamos também uma pesquisa que pode ser caracterizada como “análise de depoimento”, mediante realização de entrevista com seis experientes professoras da pré-escola de Araraquara.

Procuramos, a seguir, caracterizar sinteticamente nossa trajetória metodológica.

Para termos acesso às instituições de Educação Infantil de Araraquara, enviamos uma carta (APÊNDICE 1) à Secretaria de Educação, no final do mês de abril de 2008, a fim de obtermos autorização para a realização da pesquisa<sup>27</sup>.

Depois de uma semana, obtivemos resposta positiva. Nesse momento, quando retornei<sup>28</sup> à Secretaria Municipal de Educação, procurei por uma das coordenadoras de pré-escola, com a finalidade de marcar uma entrevista para tirarmos algumas dúvidas acerca do funcionamento dos CERs e também verificarmos se podíamos contar com sua colaboração para a indicação das instituições a serem observadas. Com a autorização em mãos, a coordenadora não só me indicou algumas instituições para observação, mas também se mostrou disposta a me auxiliar durante a fase de observações. De fato, também pude contar com sua colaboração para a intermediação das visitas aos CERs.

De acordo com a indicação da coordenadora de pré-escola, a forma de contato com os CERs para agendamento das observações ocorreu da seguinte forma: primeiramente entrava em contato com a diretora das instituições indicadas (somente um contato foi pessoalmente, os outros dois foram por telefone, devido à distância dos CERs), explicava a pesquisa e a necessidade de realização das observações e ainda mencionava a autorização da Secretaria de Educação. Vale registrar que quando falava o nome da coordenadora, a receptividade era maior. Em geral, fui bem recebida pelas diretoras, somente uma colocou muitos obstáculos para a realização das observações. Sendo assim, optamos por observar outra instituição. As visitas foram agendadas com antecedência e as diretoras procuravam que as mesmas ocorressem nos dias em que a escola se encontrava mais tranquila. A cada primeira visita a uma instituição, levava a autorização da Secretaria de Educação.

Iniciei as observações no CER mais central e tradicional da cidade. Tal escola apresenta as seguintes particularidades: uma clientela de maior poder aquisitivo; excelente

---

<sup>27</sup> Vale registrar que a Prefeitura pediu também cópia do projeto de pesquisa para apreciação.

<sup>28</sup> A parte metodológica a que se referem as atividades que foram realizadas somente pela orientanda será descrita na 1ª pessoa do singular, como as observações, a participação no curso de formação inicial e as entrevistas.



infraestrutura (se comparada a outras instituições de Educação Infantil da cidade); e é o único CER a atender apenas crianças de 3 a 5 anos em período parcial, seguindo, portanto uma tradição pré-escolar. Além disso, a própria Secretaria de Educação o aponta como o melhor CER da cidade.

Neste CER central, realizei 4 observações, em 4 dias diferentes, durante o mês de maio de 2008, sendo 2 no período da manhã e 2 no período da tarde. Como estava ali para conhecer a realidade da Educação Infantil do Município, neste primeiro momento, procurei observar o trabalho das professoras da 3ª, 4ª e 5ª etapa e também o trabalho da professora substituta. Neste primeiro momento, tive contato com 8 diferentes professoras (4 professoras da 5ª etapa, 2 professoras da 4ª etapa, 1 professora da 3ª etapa e 1 professora substituta). Todas tinham no mínimo 7 anos de atuação profissional, eram formadas em curso superior e efetivas no cargo de professora no município. Curiosamente, todas elas dobravam período e, além disso, a maioria delas em CERs diferentes. Essas observações foram enriquecedoras a fim de que eu pudesse iniciar minha aproximação com a dinâmica dos CERs e contextualizar a entrevista que realizamos com a coordenadora da Secretaria de Educação do município.

Na tentativa de esclarecermos dúvidas acerca do funcionamento dos CERs, da concepção de Educação Infantil e do papel da professora dessa etapa educacional para a Equipe Técnica da Prefeitura, realizamos uma entrevista individual e densa, com um roteiro mais livre com uma das coordenadoras da pré-escola do município (responsável pela faixa etária das crianças de 4-5 anos). A realização dessa entrevista, na qual participaram a coordenadora, a mestrande e a orientadora, ocorreu em maio de 2008, numa sala na FCLAr da UNESP no Campus Araraquara. A entrevistada pareceu bastante solícita e sincera em suas respostas, durante a longa conversa que tivemos (2 horas e meia de duração) - que foi gravada e literalmente transcrita. Essa entrevista foi um momento decisivo para nossa compreensão do funcionamento do trabalho docente na Educação Infantil em Araraquara.

Estando mais familiarizada com o funcionamento dos CERs, achamos interessante observar, além do CER do centro, outros dois, localizados na periferia da cidade, com foco nas professoras da 5ª etapa, de modo que cada professora seria observada três vezes, em três dias diferentes. Neste segundo momento, observei especificamente seis professoras (duas professoras em cada CER), incluindo o CER central. Todas tinham formação superior

e eram efetivas no cargo de professora, de modo que o tempo de atuação profissional variava de 7 a 23 anos.

Denominaremos as instituições observadas de CER 1; CER 2 e CER 3. O localizado mais centralmente será denominado CER 1 os outros dois localizados em diferentes periferias da cidade serão chamados respectivamente CER 2 e CER 3. Vale lembrar que há uma diferenciação quanto ao atendimento oferecido por essas instituições: o CER 2 e 3 atendem em período integral e parcial e incluem o berçário, entretanto o CER 1 apenas tem atendimento parcial para as crianças de 2 a 5 anos de idade.

Em todos os CERs, fui bem recebida tanto por parte da direção quanto por parte das professoras que fizeram questão de colaborar para que o ambiente fosse o mais natural possível durante as observações. Não percebi em momento algum, atitude das professoras a fim de me impressionar.

Importante registrar que a maioria das professoras, ao saberem que um dos motivos da observação se pautava no fato da pesquisadora ser de outro Estado, mostraram-se interessadas em saber sobre a realidade da Educação Infantil em Minas Gerais - fato que colaborou para um clima de diálogo entre nós<sup>29</sup>.

Nas conversas informais que tive com as professoras durante os momentos de observação, o que mais me chamou a atenção foi as falas em relação ao passado. Elas enfatizavam que a situação antes era muito melhor, mas que hoje não é mais, ou seja, que as condições de trabalho já foram muito boas e que hoje mudaram para pior, referiam-se tanto ao salário quanto aos materiais disponíveis para realizar seu trabalho.

Além das observações, também participei, por sugestão e convite da própria coordenadora durante a entrevista, como ouvinte do curso de formação inicial para as professoras ingressantes nos CERs, oferecido pela Secretaria de Educação. O curso ocorreu de maio a julho de 2008, com duração de 20 horas. Importante enfatizar que este curso foi destinado somente às professoras da 5ª etapa e foi ministrado pelas duas coordenadoras responsáveis pela pré-escola. No curso, as coordenadoras abordaram tanto questões teóricas

---

<sup>29</sup> Sobretudo porque minha fala já anunciava as qualidades que diferenciam Araraquara de outras cidades.

quanto práticas, indo desde a legislação (LDBEN, FUNDEF, FUNDEB) até discussão de dúvidas quanto à realização do trabalho das professoras<sup>30</sup>.

A participação no curso de formação inicial foi fundamental para compreendermos como o município percebe a Educação Infantil, principalmente a 5ª etapa e também nos propiciou obter informações importantes sobre o cotidiano de trabalho dessas professoras.

Uma síntese dos resultados de todas essas atividades que tiveram por objetivo analisar as condições de trabalho das professoras de pré-escola de Araraquara será apresentada no capítulo 4.

### **3.1. As entrevistas individuais: a coleta, transcrição e análise dos dados.**

No ano de 2009, norteadas tanto pela literatura quanto pelas pistas sugeridas pelas entrevistas informais com as professoras durante as sessões de observação, realizei entrevistas com seis experientes professoras de pré-escola do município, na tentativa de dar “voz” às professoras para que avaliassem (mudanças em) suas condições de trabalho, questionando: como as professoras da pré-escola avaliam suas condições de trabalho, incluindo salário, infraestrutura e material disponível? Será que as experientes professoras da pré-escola percebem e/ou se ressentem de alterações na realização de seu trabalho?

Para isso, num primeiro momento, construímos um roteiro base para a entrevista semi-estruturada<sup>31</sup>. Para a elaboração desse roteiro contamos com a colaboração de duas colegas, uma pós-graduanda (doutoranda) e outra já doutora e atuando como professora no ensino superior<sup>32</sup>. Com este roteiro-teste, genérico e amplo, procedi à realização de uma entrevista, visando sua adequação, com uma experiente professora que tinha sido contatada nos momentos de observação. A entrevista-teste foi gravada, transcrita literalmente e, posteriormente, avaliada pela pesquisadora e orientadora.

---

<sup>30</sup> Importante destacar que esse curso de formação inicial ocorre depois que as professoras já estão atuando na rede, até mesmo para ser um momento em que elas possam tirar dúvidas que foram aparecendo na realização de seu trabalho.

<sup>31</sup> Concordamos com Lourencetti (2008) quando nos diz que o roteiro semi-estruturado pode se transformar em um diálogo, permitindo a livre manifestação dos sujeitos.

<sup>32</sup> Pesquisadoras com experiência prévia na realização de entrevistas com professores, membros do grupo de pesquisa: *Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade* e pesquisadoras da temática sobre o trabalho docente.

A análise da transcrição revelou que, apesar da riqueza do depoimento da professora, o roteiro-teste não conseguiu abordar especificamente as questões que mais nos interessavam, ou seja, continha questões que desviaram o foco de nosso interesse, ao mesmo tempo que questões específicas sobre o objeto da pesquisa não tinham merecido destaque. Mediante aprofundamento da literatura, construímos um roteiro mais focado (APÊNDICE 2) em aspectos específicos, que norteou as seis entrevistas definitivas, que incluíram uma avaliação das professoras sobre **cinco temas básicos**, a saber: **o trabalho das professoras; a dupla jornada de trabalho; o salário; as condições materiais de trabalho e a atuação profissional, além dos dados pessoais e profissionais das entrevistadas.**

Além da elaboração do roteiro, também foram estabelecidos os critérios para a seleção das professoras participantes da pesquisa, a saber:

1) Que cada professora tivesse no mínimo 15 anos de atuação profissional na rede municipal de Educação Infantil de Araraquara, pois além do amadurecimento profissional das entrevistadas, elas teriam maiores condições de, em função do tempo de experiência de trabalho, avaliar mudanças nas suas condições de trabalho com o passar dos anos, sobretudo sob impacto das reformas educacionais dos anos 1990.

2) Que as professoras tivessem a maior parte da sua atuação profissional na 5ª etapa<sup>33</sup> (pré-escola), pois como a área da Educação Infantil ainda apresenta controvérsias acerca da integração da creche e pré-escola, optamos pelas professoras que atuaram a maior parte do tempo na última etapa da Educação Infantil (pré-escola), tendo em vista suas condições de profissionalização (ALEXANDRE, 2005; CAMPOS, R. F. 2008).

Definidos os critérios para a participação na entrevista, elaboramos uma relação das possíveis entrevistadas. No início, havia quatro professoras com quem tive contato nos momentos de observação no ano anterior e que se encaixavam nos critérios estabelecidos.

---

<sup>33</sup> Atualmente em Araraquara a denominação 5ª etapa se refere ao trabalho da professora de Educação Infantil com as crianças na faixa etária de 5 anos de idade. Até o ano de 2005 a última etapa da Educação Infantil era composta pelas crianças com 6 anos de idade, nos interessava aquelas professoras que são consideradas como professoras de “pré-escola”, ou seja, que geralmente atuaram a maior parte de sua carreira nas últimas etapas da Educação Infantil, portanto, com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade.

A partir da relação inicial das professoras que conhecia, fiz um contato pessoal primeiramente com a professora que participou da entrevista-teste<sup>34</sup>, pois era necessário entrevistá-la novamente, agora com o roteiro definitivo. Além disso, também contei com sua ajuda para a indicação e contato com outras professoras, sobretudo pela sua longa e bem sucedida trajetória nos CERs. Apesar de preferir realizar um contato pessoal para sensibilizar as professoras a participarem da entrevista, nem sempre isso foi possível. Nesse caso, o contato foi feito por telefone, fato que ocorreu com duas professoras já observadas e uma que não conhecia anteriormente.

Já no contato inicial, fazia uma breve descrição dos objetivos da pesquisa e da maneira como havia chegado até elas<sup>35</sup>, explicava que se tratava de uma entrevista (que seria realizada somente uma vez) e que tanto o local quanto a data poderiam ser escolhidos pela professora, pedia autorização para gravação das respostas<sup>36</sup> e garantia o sigilo absoluto tanto do nome da instituição quanto da professora. Neste momento do contato inicial, ressaltava que meu intuito não era avaliá-las, nem julgá-las, mas sim, aprender com elas, ouvir aquilo que elas tinham a me dizer acerca do seu trabalho. Inicialmente três professoras se mostraram preocupadas com a linguagem que deveriam utilizar durante a entrevista, então foi o momento de tranquilizá-las, assegurando que não tinha o intuito de avaliá-las, nem naquilo que estariam falando e nem a forma como falam.

Todas as professoras com quem entrei em contato aceitaram participar da entrevista, mesmo aquelas que não me conheciam. Algumas professoras disseram que tinham filhos na faculdade e que eles também precisavam entrevistar professores, fazer observações e, portanto faziam questão de colaborar.

Feito o contato inicial com as professoras, foram marcados os encontros para a realização das entrevistas, que ocorreram em maio de 2009. Percebi que as professoras estavam preocupadas com o tempo que tinham disponível para conversar comigo, pois quando fui procurá-las para marcar a data da entrevista todas afirmaram que tinham

---

<sup>34</sup> A relação da pesquisadora com essa professora foi de grande empatia, por isso a procura dessa professora para a indicação das outras.

<sup>35</sup> O nome da colega que havia indicado a professora era sempre lembrado, pois geralmente já haviam trabalhado juntas em algum momento.

<sup>36</sup> Apenas uma professora colocou obstáculos para a gravação da entrevista, então expliquei para ela a importância da gravação, que se não gravasse poderia perder detalhes importantes, pois anotar sua fala iria comprometer nossa interação, além de aumentar o tempo da entrevista. Depois de argumentar, a professora concordou, permitindo que gravasse sua fala.

somente 50 minutos (no máximo 1 hora) para conversar. No entanto, quando tentava marcar a entrevista fora do horário de trabalho das professoras, somente uma aceitou<sup>37</sup>. As outras cinco disseram que apenas poderiam me atender no CER, fato que é compreensível pela tripla jornada de trabalho dessas professoras: além de dobrarem período nos CERs, também trabalham em casa, com os afazeres domésticos.

Devido ao tempo escasso das professoras, procurava deixá-las livres para escolherem o melhor dia, horário e local para as entrevistas. Geralmente as professoras marcaram, no máximo, para uma semana depois de nosso contato a realização da entrevista. Não tive nenhum imprevisto quanto às datas marcadas. Entretanto, é preciso registrar que a pressão do horário me levou algumas vezes a tratar o roteiro como estruturado, dada a falta de tempo para aprofundamento de aspectos e questões. Assim, as entrevistas tiveram duração média de 50 minutos, sendo que apenas a realizada fora do CER foi mais longa, com duração de 1 hora e 20 minutos.

Nos CERs, somente uma das entrevistas ocorreu no pátio da escola, durante atividade letiva da professora. Para nossa sorte a professora falou bem próxima ao gravador e com o tom de voz mais alto. Dessa forma, não houve problemas quanto à transcrição dessa entrevista que ocorreu em meio a muito barulho, com as crianças brincando próximas a nós, pois a professora alegou que não tinha com quem deixar as crianças e não havia na escola nenhuma sala disponível para a nossa conversa<sup>38</sup>. As outras quatro entrevistas realizadas nos CERs ocorreram em uma sala fechada, na qual estava presente somente a entrevistadora e a professora.

Desse modo podemos dizer que apesar da maioria ter sido entrevistada num ambiente tranquilo, as entrevistas acabaram ocorrendo em meio à pressão do tempo que elas tinham disponível e com a tensão de contar sempre com a ajuda de alguma colega de trabalho para assumir sua classe enquanto conversava comigo. Geralmente as professoras procuravam marcar a entrevista, no horário que tinham o Momento Pedagógico<sup>39</sup>, mas

---

<sup>37</sup> Consideramos que o fato dessa professora ter somente uma filha, que mora em outra cidade, tenha contribuído para que ela aceitasse conversar comigo fora do horário de trabalho. Pela proximidade física essa entrevista ocorreu em um apartamento de uma pessoa de nossas relações pessoais.

<sup>38</sup> Quando fomos interpretar os dados tivemos a necessidade de procurar essa professora novamente para o esclarecimento de algumas dúvidas principalmente em relação à sua formação profissional, pois como no dia da entrevista estava tumultuado, algumas informações importantes não foram devidamente exploradas, mas entrei em contato com a professora novamente e sanamos essas dúvidas.

<sup>39</sup> O Momento Pedagógico será explicado no próximo capítulo.

como nem sempre era possível, uma professora conversou comigo no dia de reunião pedagógica do CER em que trabalha (dia livre para todas as professoras planejarem seu trabalho), outras pediam para a professora substituta (ou mesmo alguma colega) assumir sua classe. Enfim, a maioria das professoras não disponibilizava de tempo para a realização da entrevista fora do horário de trabalho e dentro dos CERs esse tempo foi bem curto e controlado.

Diante dessas dificuldades, o que me chamou a atenção foi a aceitação das professoras, buscando sempre uma forma de organizar sua rotina já tão corrida para me atender, mesmo que fosse por 50 minutos. Por outro lado, o fato de ir ao encontro das professoras nos CERs foi interessante, pois me propiciou conhecer cinco bairros periféricos da cidade.

Em todas as entrevistas, creio que obtive uma relação de identificação e proximidade com as professoras, fato que contribuiu para que elas se dispusessem a contribuir comigo. Senti por parte de todas envolvimento com a pesquisa, uma vontade de aproveitar aquele momento e falar sobre o seu trabalho. Ao final, as professoras me disseram que é bom reviver sua trajetória profissional, que elas achavam que até já tinham esquecido, mas perceberam que não.

Concluídas as entrevistas, iniciei o trabalho de transcrição das falas gravadas. As transcrições foram todas realizadas de forma literal. Optei por não alterar os depoimentos das professoras, desta forma registrei as transcrições respeitando a norma falada. Procurei realizar as transcrições logo após as entrevistas, a fim de não deixar escapar o momento de cada entrevista, com seus gestos e peculiaridades, uma vez que compartilho do sentimento de Fernandes (2008, p. 57-58):

Temos a convicção de que boa parte dos dados que estão em nós impregnados resultaram da dedicação a esse trabalho. O resultado não teria sido o mesmo se nós não tivéssemos cuidado pessoalmente desta tarefa. Foi trabalhoso, mas muito gratificante reconstruirmos mentalmente o encontro com os professores. À medida que ouvíamos as entrevistas, relembávamos gestos, olhares e sentimentos expressos pelos professores. É uma pena que não podemos colocar tudo o que observamos durante as entrevistas no papel. Pessoas, lugares e caminhos acabam por não ser representadas e muitas coisas podem ser minimizadas durante o processo de transcrição, mas não escapam, com certeza, da marca que deixaram em nossas lembranças.

Após a transcrição das entrevistas iniciei o processo de análise e interpretação dos dados. Com as entrevistas transcritas, o primeiro passo foi a leitura e releitura a fim de me familiarizar com as falas das professoras, bastante sintéticas, apesar de expressivas. Decidi iniciar a análise dos dados pelo perfil pessoal e profissional das entrevistadas, que permitia uma visão mais geral de quem eram as professoras, suas semelhanças e diferenças que poderiam vir a explicar as interpretações realizadas.

Imprescindível foi realizar uma análise qualitativa por sujeito, assim, primeiramente, mapeei as respostas de cada professora de acordo com as questões do roteiro de entrevista (como se fosse um questionário). Em seguida, fiz a análise qualitativa por temas/focos, que foram levantados ao longo de toda a fala de cada professora (e não apenas na resposta específica a questão do roteiro como fiz num primeiro momento), ou seja, procurei manifestações que possibilitassem mostrar a “voz” de cada professora sobre os temas, a saber: carreira; dupla jornada; planejamento; salário; sobrecarga de trabalho; isolamento do trabalho docente, dentre outros.

Mesmo reconhecendo o número reduzido de sujeitos, além da análise qualitativa procurei também fazer uma análise quantitativa, pois era fundamental tanto mostrar as discordâncias e semelhanças entre as falas das professoras, quanto, sobretudo, sublinhar suas análises e julgamentos sobre seu trabalho.

Ao final, norteadas pela literatura, interpretei os depoimentos das professoras a partir de dois grandes focos de análise, explorando **os indícios de precarização e os de intensificação do trabalho docente das professoras de pré-escola**, que serão sintetizados no capítulo 5.



Não importa onde você parou...  
Em que momento da vida você cansou...  
O que importa é que sempre é possível recomeçar.  
Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo...  
É renovar as esperanças na vida e, o mais  
importante...  
Acreditar em você de novo.  
Sofreu muito neste período? Foi aprendizado...  
Chorou muito? Foi limpeza da alma...  
Ficou com raiva das pessoas?  
Foi para perdoá-las um dia...  
Sentiu-se só diversas vezes?  
É porque fechaste a porta até para os anjos...  
Acreditou que tudo estava perdido?  
Era o início da tua melhora...  
Onde você quer chegar? Ir alto?  
Sonhe alto... Queira o melhor do melhor...  
Se pensarmos pequeno... Coisas pequenas teremos...  
Mas se desejarmos fortemente o melhor e, principalmente, lutarmos pelo  
melhor...  
O melhor vai se instalar em nossa vida.  
Porque sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura.

*“Não importa onde você parou” – Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2002).*

#### **4. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA DE ARARAQUARA.**

Os estudos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil nos levam à constatação da “precariedade” e “fragilidade” tanto das instituições quanto dos profissionais a ela vinculados (ARCE, 2001; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993; CORRÊA, 2002; ROSEMBERG, 2002a, 2002b; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002; dentre outros). Contudo, a trajetória da educação de crianças pequenas no município de Araraquara, cidade de porte médio no interior de São Paulo, aponta caminhos bastante diversos dos trilhados na maior parte do país.

A realidade da Educação Infantil de Araraquara apresenta algumas peculiaridades se comparada a tantos outros municípios, motivo pelo qual foi fundamental resgatarmos a trajetória de investimento nesse nível de escolaridade nessa cidade, norteadas pelo trabalho de Cavichia (1993). Em relação às primeiras instituições de Educação Infantil de Araraquara a autora destaca que:

A primeira unidade escolar destinada ao atendimento de crianças com idade inferior a sete anos data de 1941. Foi construída com o objetivo de proporcionar às crianças procedentes de famílias de baixa renda a oportunidade de serem abrigadas enquanto seus pais se ocupavam das atividades produtivas. A orientação técnica provinha do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado e tinha por objetivo recolher crianças e proporcionar-lhes alguma forma de recreação. Esse tipo de escola, no entanto, não era destinado apenas a essa faixa etária, mas recebia igualmente crianças com idade entre 7 e 13 anos, em período diferente do período escolar. A clientela dessa faixa etária era sempre superior à dos pré-escolares (CAVICHIA, 1993, p. 17).

Seu estudo mostra que outra unidade com as mesmas características foi construída somente 10 anos depois e uma terceira foi instalada em 1969. As atividades que eram desenvolvidas nessas instituições (chamadas “Parque Infantil”) se baseavam na recreação e nem sempre contavam com professores habilitados. Mudança significativa nessas instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas ocorre nos anos setenta:

Naquele ano (1971), resolveu-se criar classes de pré-primário nos Parques Infantis, nome dado a essas unidades até esse momento, destinadas a atender especificamente a alunos de 6 anos, preparando-os para o ingresso

na escola primária. Alterou-se também a denominação dessas unidades, que passaram a chamar Centros de Educação e Recreação (CERs), e as classes foram providas de professores habilitados em educação pré-primária (CAVICHIA, 1993, p. 17-18, grifo nosso).

Portanto, já em 1971, a cidade de Araraquara começa a ter professores habilitados para ministrar aulas na pré-escola. Situação bastante peculiar, pois sabemos que ainda hoje na realidade brasileira temos um percentual alto de professores atuando na Educação Infantil sem formação adequada.

Com o passar do tempo, os CERs começaram a receber alunos de todas as faixas etárias: tanto pré-escolares (3, 4, 5, 6 anos) como também escolares (7 e 8 anos e 9, 10 e 11 anos), mas a busca pelo atendimento das crianças menores de 7 anos era maior e os CERs passaram a contar com professores especializados para cada faixa etária (CAVICHIA, 1993).

A partir de 1977, o município de Araraquara passa a receber orientação do Estado quanto a sua atuação, fato que contribuiu para a adoção de um modelo de atuação pedagógica proposto pela Secretaria de Educação do Estado:

Por volta de 1977, o Serviço de Educação Pré-escolar da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado, sofreu várias modificações, dinamizando suas atividades, elaborando propostas curriculares, publicando documentos, organizando cursos de treinamento e reciclagem de professores. Nesse processo foi incluída a assistência aos Municípios que até então não recebiam qualquer orientação técnica. Os contatos mantidos com aquele órgão facilitaram a realização de três encontros regionais de Educação Pré-escolar na cidade, dos quais participaram quase todos os professores da rede municipal. Além da oportunidade de conhecer e discutir uma proposta de trabalho para o pré-escolar, foi possível obter o material elaborado para o professor, publicado pela Secretaria da Educação, passando-se a adotar o Modelo Pedagógico para a Educação Pré-escolar como base do trabalho pedagógico (CAVICHIA, 1993, p. 18).

Nos anos de 1980, sob a influência do movimento de redemocratização do país, materializado na eleição de André Franco Montoro (governador) e Clodoaldo Medina (prefeito) – ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – consolidou-se um movimento de repensar as políticas sociais, com inclusão de membros da sociedade civil (e da Universidade) visando transformar as instituições sociais, sobretudo as voltadas à população mais carente. Neste cenário, o poder público da cidade passa a dar uma maior atenção para essa etapa educacional e começa assim uma preocupação em aprimorar o

atendimento às crianças também nos primeiros anos de vida. A partir daí, em um único ano (1982), foram construídos cinco CERs que passaram a contar com o berçário. E assim a cidade é palco de uma experiência inovadora: a integração da creche e pré-escola, aliando Educação e Saúde, posto que os Centros de Saúde foram construídos ao lado dos CERs, sempre em local próximo a praças e parques, a fim de facilitar a integração das áreas e a locomoção das famílias (CAVICHIA, 1993), sinalizando que, por parte do governo local, havia uma séria preocupação com a Educação Infantil. Desta forma, em Araraquara, tanto a creche quanto a pré-escola passam a integrar o sistema educacional (e não o de assistência social, como a maioria do país), evidenciando pioneirismo do município na Educação Infantil.

Cavichia (1993) destaca também que, no ano de 1983, o município, consolidando essa nova fase na Educação Infantil, elabora e implanta o Plano de Educação, o qual previa a ampliação da rede, tendo como objetivos tanto a construção de novos prédios (e reforma dos já existentes) quanto a reformulação de aspectos administrativos e pedagógicos. No ano de 1987, a Secretaria de Educação Municipal constitui também sua Equipe Técnica de Educação, contratando duas psicólogas, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica:

A política educacional instalada nesse período enfatizou e priorizou alguns pontos que, até hoje, caracterizam o atendimento pré-escolar do Município: priorizar a ampliação do atendimento nos primeiros anos de vida, particularmente 0 a 3 anos, com a instalação de berçários em todas as novas unidades; proporcionar um atendimento que integra, em sua realização, as áreas de saúde, educação e promoção social; formar e implantar equipes técnicas de educação, saúde e promoção social, para dar sustentação à implantação dos projetos formulados (CAVICHIA, 1993, p. 21-22).

Portanto, podemos perceber que a trajetória da Educação Infantil no município de Araraquara é bem peculiar: desde a década de 1970, o governo local se comprometeu com a qualificação dos professores que iriam trabalhar na pré-escola e, nos anos de 1980, valoriza e integra a creche ao sistema educacional. Tais preocupações, hoje, em pleno século XXI, ainda não estão presentes na maioria das instituições de Educação Infantil do país.

A fala da coordenadora da pré-escola durante a entrevista só vem a confirmar a peculiaridade da Educação Infantil no município:

A Educação Infantil em Araraquara, ela é da educação antes da constituição! Araraquara nasceu diferente, graças a uma pessoa iluminada que teve no momento que é a Heloísa Michetti que era uma socióloga daqui da Universidade. Ela fez toda uma pesquisa pela Universidade na sua graduação e começa a perceber algumas questões de dificuldade social na cidade e vê que, com a educação, poderia estar se revertendo. Melhorar, então, a qualidade de vida dessas crianças e dessas famílias também! Então ela pega a creche e a pré-escola e põe dentro da educação e não na assistência social”. [...] No RCNEI, Araraquara é um dos pareceristas de proposta pedagógica! Isso também tem suas favas... É tudo um processo, mas foi a primeira vez que a gente teve um documento falando sobre Educação Infantil e eu não posso desconsiderar isso.

Sob tal perspectiva educacional, o município consolida no final do século uma rede de atendimento à criança pequena, que tem acesso desde o berçário até a pré-escola. Atualmente, dados referentes a 2008, obtidos durante a participação no curso de formação inicial, a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara conta com 34 Centros de Educação e Recreação, sendo que 32 CERs atendem crianças de 0 a 5 anos<sup>40</sup> com atendimento tanto parcial quanto integral. Há um único CER que atende apenas crianças de 3 a 5 anos em regime parcial (trata-se do CER que apresenta tradição no ensino pré-escolar, localizado na região central da cidade) e um outro CER que atende apenas crianças de 0 a 3 anos em período parcial e integral em um bairro periférico<sup>41</sup>.

Para uma melhor caracterização sobre o atual funcionamento da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara recorreremos tanto às atividades que realizamos (observações nos CERs; entrevista com a coordenadora; participação no curso de formação inicial) quanto à análise do *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil*, promulgado em 2000.

Conforme o 2º artigo desse documento, constata-se que os CERs são mantidos pela Prefeitura Municipal de Araraquara e administrados pela Secretaria de Educação e Cultura

---

<sup>40</sup> A partir de 2006 a educação das crianças pequenas se refere às crianças de 0 a 5 anos de idade, devido à Lei 11.114, de 16/05/2005, que inclui a criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Vale lembrar que no Estado de São Paulo, a deliberação do Conselho Estadual de Educação (Deliberação n. 73/2008), deixa brechas para que crianças com 5 anos de idade sejam matriculadas no Ensino Fundamental. Portanto ainda há controvérsias neste Estado quanto à idade que as crianças serão matriculadas no Ensino Fundamental (se com 5 ou com 6 anos de idade). De qualquer forma, neste trabalho, quando nos referimos à educação das crianças pequenas até a data de 2005 se trata de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

<sup>41</sup> A Prefeitura assume também três Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental do Campo com atendimento em Educação Infantil integrado no Projeto Político Pedagógico da Escola Fundamental.

e, seu 3º artigo mostra que os CERs oferecem atendimento de creche, pré-escola e educação especial, nas seguintes modalidades:

I - Berçário: para crianças de 0 a 2 anos e 3 meses, somente em período integral (08 horas); II – Classe Intermediária (CI): para crianças de 2 anos e 4 meses a 3 anos, em período integral e/ou parcial; III – Recreação: para crianças de 3 a 6 anos, em período integral (08 horas); IV – Pré-Escola: para crianças de 3 a 6 anos, em período parcial; V – Educação Especial: em classes especiais e ensino itinerante para o atendimento de crianças de 3 a 11 anos, com deficiência mental, deficiência múltipla, condutas típicas e neuromotoras, e de 3 a 6 anos para os deficientes auditivos, em período parcial (ARARAQUARA, 2000, p. 02).

Segundo informações obtidas durante a entrevista com a coordenadora da pré-escola, após a promulgação da Lei 11.114 (que inclui as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental) o atendimento nos CERs é o seguinte: Berçário: crianças de 0 a 2 anos e 1 mês; CI I: crianças de 2 anos e 2 meses até 2 anos e 6 meses; CI II: crianças de 2 anos e 6 meses até 3 anos; Recreação: crianças de 3 a 5 anos, em período integral (08 horas); 3ª etapa: ingressam crianças com 3 anos completos; 4ª etapa: ingressam crianças com 4 anos completos; 5ª etapa: ingressam crianças com 5 anos completos.

Uma explicação se faz necessária: as crianças de 3 a 5 anos de idade que permanecem em período integral nos CERs freqüentam a pré-escola em um período, e no período alternativo freqüentam a recreação, onde também se utiliza a divisão por faixa etária e cada educador atende até quinze alunos por período. Na recreação, as crianças têm um tempo destinado para o repouso, o banho e a alimentação, além de realizarem atividades que envolvem jogos e brincadeiras.

De acordo com o 7º artigo do *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil* os CERs tem por objetivo:

I – favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; II – promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social; III – contribuir para que a interação e a convivência da criança na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (ARARAQUARA, 2000, p. 03).

Em relação ao currículo da Educação Infantil, o Regimento, no artigo 26, aponta como princípios gerais do desenvolvimento infantil: “aquisição de autonomia, cooperação e responsabilidade, formação de auto imagem positiva, construção do conhecimento e favorecimento da expressão e criticidade culta” (ARARAQUARA, 2000, p. 08).

Diversamente a escolas convencionais, o espaço físico dos CERs é organizado e dividido de forma que se possa realizar diferentes atividades educativas. Sendo assim, “um mesmo espaço, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas, poderá oferecer diferentes possibilidades de atuação em função da faixa etária e/ou tipo de atendimento” (ARARAQUARA, 2000, p. 09). Portanto, não há “salas de aula” específicas para classes de alunos (como ocorre nas escolas do Ensino Fundamental) nos CERs de Araraquara existe a turma de alunos de uma professora (divididos por faixa etária), mas não há uma sala de aula específica para cada grupo/classe. A fim de que todos os educadores possam utilizar todos os espaços disponíveis, em tempos diferentes, adota-se nos CERs o sistema de rodízio dos espaços, como nos mostra Cavichia (1993, p. 23):

Uma característica da utilização das instalações no atendimento às crianças é o sistema de rodízio, que permite a utilização do mesmo espaço pelo maior número possível de crianças organizadas em grupos para as diferentes atividades programadas no dia. Assim, de acordo com o programa previamente estabelecido, as crianças desenvolvem atividade diversificada em vários ambientes, em horários diferentes, estimulando-se o desenvolvimento de suas habilidades em múltiplas direções.

Como pude constatar no período em que participei do curso de formação inicial e durante as visitas realizadas, cada CER é constituído por diferentes espaços, a saber:

1) Sala estruturada: uma típica sala de aula, com lousa, mesas e cadeiras. Nesta sala ocorrem as atividades mais formais, incluindo materiais como caderno e lápis, tendo por objetivo possibilitar atividades coletivas e de registro;

2) Sala de multimeios: sala sem mesas e nem cadeiras (sala livre), com lousa e que inclui materiais como: aparelho de som, televisão e DVD, espelho, fantasias e fantoches além de brinquedos tais como bonecas e carrinhos;

3) Sala de recursos: nesta sala há mesas, cadeiras, lousa e diversos materiais disponíveis como: livros (funciona como uma biblioteca também); material para pintura, desenho e colagem; sucata; brinquedos para atividades cognitivas, incluindo desde

(bancadas com pinos, blocos lógicos, blocos coloridos de montar, caixa de discriminação tátil), jogos de alfabetização (de matemática, de alfabeto, de seqüência lógica, bingo) até conjunto de alinhavos, encaixes (barra, tubos, anéis, elos), quebra-cabeça e dominó;

4) Área externa: que inclui tanque de areia, quadra esportiva cimentada e *play ground*;

5) Refeitório: composto por mesas e cadeiras, associado à cozinha.

Os CERs que têm atendimento integral contam também com as salas de berçário, onde há berços e brinquedos variados, tais como carrinhos, bonecas e brinquedos de montar. Há também banheiro e cozinha anexos a cada sala de berçário. Minha observação revelou que, apesar do projeto comum tanto da área externa como interna, há diferenças quanto ao espaço físico dos CERs. Apesar de procurar manter certa regularidade das instituições, elas não são todas idênticas, até porque não apresentam o mesmo espaço físico disponível. Por exemplo, há diferenças entre os CERs referentes a tamanho do terreno (há CERs com uma grande área externa e interna, outros já são menores); ao projeto arquitetônico (há CERs que foram construídos, outros que foram adaptados à construção existente<sup>42</sup>); alguns são mais arborizados do que outros; também há diferenças quanto ao período em que foram construídos, incluindo o tipo de material utilizado. Nossa observação apontou também que há diferenças tanto quanto ao material disponível nos CERs, quanto em relação à quantidade, variedade, conservação e tipos de materiais.

Nos CERs, devido ao sistema de rodízio dos espaços físicos, já no início do ano letivo, é estabelecida a divisão desses espaços, referentes a cada dia da semana, para cada turma, de modo que as professoras já sabem quais espaços irão ocupar a cada dia da semana ao longo do ano letivo, o que viabiliza a realização do seu planejamento, que está diretamente relacionado ao espaço que a professora tem disponível para realizar seu trabalho<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Como é o caso de um CER que foi instalado em um local que já funcionou como emissora de televisão.

<sup>43</sup> Por exemplo, na sala estruturada, as atividades desenvolvidas se voltam mais para a utilização de caderno e lápis; se estão na sala de recursos as atividades podem envolver a manipulação dos brinquedos pedagógicos; se estão na sala de multimeios, as atividades podem se relacionar a assistir um filme ou mesmo ouvir uma música. A área externa também entra no sistema de rodízio e quando as crianças estão nessa área geralmente as atividades são as brincadeiras, que podem ocorrer nos brinquedos disponíveis (pula-pula, balanço, dentre outros) ou no tanque de areia.



Apesar das diferenças do espaço físico e dos materiais disponíveis em cada prédio, pude observar que o cotidiano de atividades desenvolvidas pelas crianças nos CERs incluem sempre a recepção das crianças (no período da manhã é seguida de café da manhã e à tarde as crianças vão diretamente para o local onde sua turma participa do sistema de rodízio) e a refeição, no meio do período, que é seguida da higienização das mãos e da boca das crianças que depois retornam às atividades de acordo com o espaço disponível. Eventualmente, as professoras saem dos CERs com as crianças para realizarem passeios a lugares importantes da cidade, como o departamento de água, parque, dentre outros.

Como nosso foco de preocupação se volta à faixa pré-escolar (especificamente 5ª etapa), detalhamos sua ação educativa, que vem descrita em uma apostila de 11 páginas, denominada: Organizadores da Ação Educativa para o Trabalho com a 5ª Etapa. Essa apostila foi entregue às professoras no curso de formação inicial. Analisando-a percebemos claramente estabelecidos objetivos pedagógico-educacionais no trabalho das professoras com as crianças. Segundo a Secretaria de Educação do Município, o trabalho dessa etapa se baseia em eixos fundamentais que são: desenvolvimento da linguagem oral e escrita; movimento (amplo e fino); noções matemáticas; discriminações (diferentes percepções: auditiva, visual, espacial); atenção/concentração/memória; socialização, convivência/cooperação e brincar. Para isso, as atividades diárias/rotina incluem: chamada, músicas, leitura de diferentes gêneros, roda de conversa, desenho, explorar contagem, explorar calendário, socialização, convivência e higiene pessoal.

O documento aponta como áreas curriculares da 5ª etapa: I – Descoberta de si mesmo (identidade e autonomia pessoal); II – Descoberta do meio natural e social e III – Diferentes linguagens: linguagem oral e escrita; matemática; ciências; artes e movimento/brincar. Importante destacar que para cada área curricular estão descritos os conteúdos com várias sugestões de atividades para as professoras desenvolverem com as crianças. Por exemplo, na área curricular I - **Descoberta de si mesmo**, os conteúdos arrolados são: à construção e ampliação da autonomia; construção e valorização da identidade; conhecimento e valorização de si próprio: sentimentos, emoções, autoestima, preferências, medos e ansiedades; fases da vida e cuidados com o próprio corpo. Em relação ao conteúdo **a construção e valorização da identidade**, há sugestão das seguintes **atividades**: nome, história de vida, características físicas, árvore genealógica, escrever na

lousa o nome, soletrar; caixa surpresa (o aluno traz um objeto importante na sua vida para apresentar aos amigos); trabalho com o livro da Ruth Rocha sobre o medo.

#### **4.1. As condições de profissionalização das professoras de Educação Infantil de Araraquara.**

A fim de compreendermos as condições de profissionalização das professoras de Educação Infantil de Araraquara, recorreremos à análise de dois documentos o *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil*, (2000) e do *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara*, promulgado em 2005, além das informações que obtivemos durante as atividades realizadas.

Ao verificarmos o *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara*, Lei nº 6.251/05, constatamos que o Título III se dedica exclusivamente aos professores, com um *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara*<sup>44</sup>, (artigos 60-121). Analisando o Plano vale ressaltar que o documento registra como objetivo, no artigo 61: “a valorização dos profissionais do magistério, de acordo com as necessidades e diretrizes do Sistema Municipal de Ensino”, (ARARAQUARA, 2005, p. 19), ou seja, dentro do plano geral de carreiras e cargos dos funcionários da Prefeitura Municipal de Araraquara há um título específico destinado aos professores, sendo que neste há destaque para os professores da Educação Infantil. Importante ressaltar também que o Plano registra que normas e procedimentos administrativos específicos para vários quesitos serão estabelecidos em regulamento, portanto a Lei deixa implícita a existência de regras específicas que devem ter sido elaboradas por comissões da Secretaria de Educação<sup>45</sup>.

Um aspecto importante a destacar na política educacional local é que as condições de profissionalização dos professores estão registradas no Regimento, que sinaliza tanto deveres quanto direitos. *O Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação*

---

<sup>44</sup> Algumas vezes quando nos referirmos ao Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público de Araraquara o designaremos de Plano.

<sup>45</sup> Provavelmente alguns artigos que constam na respectiva Lei nº 6.251/05 podem ter sofrido modificações. Vale destacar que durante as atividades realizadas na pesquisa pudemos perceber alterações, de alguns artigos, que serão destacadas à medida que adentrarmos ao assunto.

*Infantil*, em seu artigo 49, estabelece que ao professor de Educação Infantil, cabem as seguintes atribuições:

I – participar da elaboração da Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação; II – elaborar e cumprir o Plano de Trabalho e a Proposta Pedagógica, segundo as Diretrizes Municipais; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias diferenciadas para a promoção do processo de ensino e de aprendizagem, bem como do desenvolvimento de capacidades dos alunos; V – cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação do Centro de Educação e Recreação com as famílias e a comunidade; VII – manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-os sobre o desenvolvimento do aluno e obtendo dados de interesse para o processo educativo; VIII – proceder observação aos alunos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando para os serviços técnicos de apoio da Secretaria Municipal de Educação; IX – responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação das instalações, equipamentos e materiais próprios de sua área de atuação e atividade; X – manter atualizados os registros relativos à sua atividade profissional e à vida escolar dos alunos; XI – participar das atividades educacionais, recreativas, comemorativas, cívicas e culturais; XII – desenvolver outras atividades de caráter educativo que lhes forem atribuídas por seu superior imediato, visando o bom atendimento à criança (ARARAQUARA, 2000, p. 15-16).

Já em relação aos direitos, o Regimento, em seu artigo 50, destaca que os professores têm direito a:

I – ter ao seu alcance informações e outros recursos institucionais para aprimoramento de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos; II – contar com um sistema de orientação que estimule e contribua para o melhor desempenho de suas atribuições, para atingir os fins educacionais propostos; III – ter acesso a cursos, seminários, palestras, formação inicial e continuada em serviço e outros eventos de caráter educacional e condicionado sempre ao interesse e conveniência da Administração Municipal; IV – dispor de condições de trabalho que permitam dedicação plena às suas tarefas profissionais e propiciem a eficácia e eficiência da educação; V – ser tratado com civilidade e respeito pelos colegas, pelos alunos, pelos pais e por todos os que estão em exercício na escola (ARARAQUARA, 2000, p. 16).

Portanto, a legislação local assegura e destaca a garantia de que os professores terão apoio e orientação para seu trabalho (incluindo realização de cursos e contribuição para sua formação) e que serão sujeitos do cotidiano escolar, coautores do projeto pedagógico da

escola. Mais que isso, que eles disporão de condições de trabalho que permitam sua dedicação plena às suas atribuições.

De acordo com o artigo 64 do Plano fazem parte do quadro de profissionais do magistério: “os empregos públicos de provimento efetivo e as funções atividade<sup>46</sup>” (ARARAQUARA, 2005, p. 20). Dentro do quadro dos profissionais do magistério com emprego público de provimento efetivo constam: professor I (PI); professor II (PII); assistente educacional pedagógico; diretor de escola e supervisor de ensino.

Portanto os professores da Educação Infantil (que ministram aulas para as crianças de 2 a 5 anos de idade, desde as classes intermediárias até a 5ª etapa), foram enquadrados dentro da categoria Professor I, confirmando seu reconhecimento na “ordem” dos professores primários (CAMPOS, 1999). Vale destacar que mais uma vez Araraquara é pioneira na área da Educação Infantil ao considerar professoras de pré-escola aquelas que atuam com as crianças na faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade<sup>47</sup>, pois como nos mostra a literatura (ALEXANDRE, 2005; CAMPOS, R. F. 2008; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993) a trajetória dessa etapa educacional, no país considera professoras de pré-escola as que atuam na faixa etária dos 3 aos 5-6 anos. De fato, o depoimento da coordenadora na entrevista confirmou mais essa peculiaridade do município: “[...] o que acontece a LDBEN divide de 0 a 3 e de 4 a 5. A minha professora de pré-escola ela tem uma atuação de professora de pré-escola desde a criança dos 2 aos 5 anos”.

No artigo 69 do Plano há a discriminação quanto ao campo de atuação dos professores designados por PI e PII, a saber:

**I – Professor I:**

**a)** em classes intermediárias (CI) e turmas de alunos de 03 a 06 anos de idade, nas Unidades da Educação Infantil; **b)** nas turmas de 1ª a 4ª séries, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental organizadas por séries; **c)** na docência das disciplinas de Artes e Educação Física nas turmas de 1ª a 4ª séries ou no Ciclo I ou no 1º e 2º nos do Ciclo II, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental; **d)** no Ciclo I e nos 1º e 2º anos do Ciclo II, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental organizadas por ciclos de formação; **e)** nos termos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

**II – Professor II:**

**a)** nas turmas de 5ª a 8ª séries, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental organizadas por séries; **b)** no 3º ano do Ciclo II e no Ciclo

<sup>46</sup> Ver anexos XIII e XIV da Lei nº 6.251/05 (ARARAQUARA, 2005).

<sup>47</sup> Na faixa etária de 0 aos 2 anos de idade, atuam as educadoras que são consideradas no Plano como “agentes educacionais”, com exigência de escolarização e salários menores que das professoras.

III, nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental organizadas por ciclos de formação; **c)** na docência das disciplinas de Artes, Educação Física e Filosofia nas turmas de 1ª a 4ª séries ou no Ciclo I ou no 1º e 2º nos do Ciclo II, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental; **d)** no Programa de Educação Complementar, nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental e nos Centros de Educação Complementar; **e)** no atendimento aos alunos portadores de deficiências ou necessidades educativas especiais, nas Unidades de Educação Infantil e nas Unidades de Ensino Fundamental (ARARAQUARA, 2005, p. 22-23).

Segundo o Plano, o artigo 65 prevê que para fazer parte do quadro de funcionários de emprego público de provimento efetivo, como Professor I, é necessária aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, sendo requisitos de escolaridade para a atuação na Educação Infantil:

**I** – curso de nível médio na modalidade Magistério, com pontuação específica no concurso para os habilitados em Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, e: **a)** habilitação específica em Docência da Educação Infantil, para o emprego público de Professor I para atuação na Educação Infantil (ARARAQUARA, 2005, p. 20).

Assim, fica claro que para ingressar na carreira de professor de pré-escola na Educação Infantil em Araraquara é necessário ter formação profissional e como nos mostrou Cavichia (1993) essa regra é válida desde a década de 1970. Se em 2005 a Lei já anunciava maior pontuação para quem tivesse curso superior, com o tempo, isso se tornou quesito fundamental. Atualmente, a rede municipal de Educação Infantil exige formação universitária para o ingresso na carreira de professor de Educação Infantil, conforme nos explicou a coordenadora:

O último concurso saiu com nível superior em Pedagogia. Acho que o último só porque até o penúltimo eu tinha pessoas só com o magistério. Esse último eu acho que eles já ousaram porque a gente teve uma menina com Normal Superior que teve muita dificuldade de entrar porque ela tinha a especialização em Educação Infantil e o Normal Superior (que é de 1ª a 4ª). Ela teve de provar que a especialização dela era na Educação Infantil. Hoje quase 100% dos meus professores fizeram o curso de Pedagogia.

Novidade no Plano, aprovado em 2005, foi à inclusão de tempo para as professoras refletirem e planejarem seu trabalho, conforme o artigo 71: “a jornada semanal de trabalho dos professores é constituída de horas em atividades com alunos e horas de atividade

pedagógica”. As horas de atividade pedagógica (HTPs) devem ser cumpridas na unidade escolar, tanto individualmente, incluindo atividades de “planejamento, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a alunos e pais e em colaboração com a administração da Unidade Escolar”, quanto coletivamente: “destinadas ao aperfeiçoamento profissional, à participação nos coletivos da Unidade Escolar, ou junto à comunidade, garantindo-se o cumprimento do projeto político-pedagógico de cada Unidade Escolar” (ARARAQUARA, 2005, p. 23).

De acordo com o artigo 72, a jornada de trabalho semanal do PI que atua na Educação Infantil é de “22 horas semanais, sendo 20 horas dedicadas a atividades com os alunos e 2 horas dedicadas à atividade pedagógica em horário complementar à atividade com os alunos” (ARARAQUARA, 2005, p. 24).

Entretanto, a coordenadora da pré-escola quando questionada acerca do tempo para os professores pensarem seu trabalho, destaca a precariedade de encontros coletivos, apesar da vontade de viabilizá-los. Assim percebemos que o Plano anuncia, mas não garante as condições prometidas:

A gente não tem HTPs para todo mundo. A gente está adiantado por um lado e atrasadíssimo em outro. Não temos HTPs para os funcionários mais velhos, para os professores mais velhos... Eu só tenho HTPs para os funcionários novinhos. Então eu faço assim: 4 vezes ao ano eu tiro a professora da sala de aula... Como eu tiro por faixa etária e por período, eu posso tirar o indivíduo lá do CER, ele vem para a reunião e eu boto a professora substituta que tem dentro do CER. E também tenho 4 paradas anuais de proposta pedagógica dentro da unidade que também é uma reunião formativa... É quando eu paro a rede para a escola pensar nos seus objetivos, avaliar suas etapas...

Desse modo, fica evidente que as 2 horas de atividade pedagógica foram concedidas somente para as professoras recém-ingressantes na rede. Embora não registrado com detalhes no Plano, para as professoras com mais tempo de atuação profissional foi criado o chamado Momento Pedagógico (MP), dentro da jornada regular. Este ocorre uma vez por semana, geralmente durante uma hora, sendo que a turma daquela professora naquele momento é assumida pela professora substituta. As professoras podem utilizar seu MP para realizar atividades de planejamento, ler um livro, fazer seu diário, dentre outras atividades

pedagógicas. A coordenadora relatou que foi difícil para as diretoras entenderem de fato o intuito do MP:

Você não imagina o drama que foi para as diretoras entenderem que no Momento Pedagógico as professoras também podem ler porque elas queriam que a professora arrumasse armário, fizesse planejamento, fizesse trabalhinho. Não é! É momento dela aprender também, dela pensar... Ler uma boa revista... A gente começou a assinar a Revista do Professor, Revista de Educação Infantil, algumas coisas interessantes para servir de instrumento também nessa rede.

Assim, a impressão que fica é que a implantação do MP parece ser um paliativo para as professoras com mais tempo de atuação profissional, pela ausência das 2 horas remuneradas de trabalho extraclasse previstas pelo Plano.

Por outro lado, a alteração da jornada de trabalho docente para 22 horas/semana não decorreu apenas da valorização do trabalho pedagógico, mas foi medida de caráter gerencial visando diminuir custos com encargos trabalhistas. Segundo depoimentos das professoras, durante os momentos de observação, até o ano de 2005, elas podiam prestar dois concursos e assim se efetivavam em dois períodos, pois a carga horária de trabalho era de 20 horas semanais em cada período, o que correspondia a 40 horas semanais. A regra do Plano, ampliando para 22 horas a jornada, impediu que uma professora efetiva pudesse pleitear uma segunda jornada de trabalho com direitos assegurados. A coordenadora da pré-escola confirma essa hipótese das professoras:

Só agora que eles fizeram esse processo de 22 horas para o professor não dobrar mais período e não ter mais dois vínculos empregatícios. A prefeitura paga duas vezes, isso sai caríssimo! Fica um funcionário muito caro. Antes, a gente podia fazer outro concurso, prestava outro concurso...

Assim, com o Plano em vigor, as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Araraquara que querem/precisam dobrar sua jornada de trabalho (lecionando 2 períodos) assumem as aulas na qualidade de “carga suplementar”. De acordo com o artigo 75: “entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas trabalhadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito na forma do art. 72 desta Lei<sup>48</sup>”. Na carga suplementar, a professora não tem vínculo efetivo, portanto é

---

<sup>48</sup> Ver Lei nº 6.251/05 (ARARAQUARA, 2005).

contratada para trabalhar determinado período (geralmente um ano), recebendo somente o salário (e o 13º salário), sem direitos adicionais, tais como: vale transporte, ticket alimentação, prêmio assiduidade ou benefícios decorrentes de tempo de serviço. Sob tal regra, as professoras efetivas podem assumir jornada em período alternativo na qualidade de “carga suplementar”, mas tal jornada não lhe assegura qualquer garantia de continuidade e/ou previdenciária.

Consideramos relevante a informação sobre a forma como se dá a escolha do CER em que as professoras de Educação Infantil de Araraquara irão trabalhar. Mediante informações obtidas nas conversas com as professoras durante os momentos de observação, pude constatar que: a professora concursada pode se efetivar em determinado CER e escolher a faixa etária que pretende trabalhar, mediante sua “pontuação” que é determinada pelo tempo de serviço da professora, sua habilitação e assiduidade. Como critério de desempate, contam-se também os cursos de formação continuada realizados pela professora fora do horário de trabalho<sup>49</sup>.

Importante ressaltar que aquela turma é da professora quando ela é efetiva, só não será mais se a professora não quiser ou caso não haja número de alunos suficientes para formar turma. Depois que as classes são distribuídas entre as professoras efetivas, em caso de ausência de professora (por licença, por exemplo) as turmas remanescentes são disputadas pelas professoras interessadas em assumi-las como “carga suplementar”. Por exemplo: se aposenta alguma professora em determinado CER, se a classe daquela professora não for preenchida por uma professora efetiva, essa classe vai para a atribuição como carga suplementar. Portanto, geralmente é no período em que as professoras trabalham com carga suplementar que ocorre itinerância/rotatividade de CERs, pois acabam tendo que “tapar os buracos” que surgem na rede. Já na condição de efetiva, geralmente a professora se fixa em um determinado CER e faixa etária e nele permanece conforme sua opção.

Portanto, é importante ressaltarmos que, na condição de efetiva, a mudança de CER é uma escolha da professora e não uma imposição da prefeitura, ou seja, as professoras têm a oportunidade de escolherem onde querem trabalhar e com qual faixa etária. A opção tanto

---

<sup>49</sup> As professoras efetivas têm a oportunidade de mudar tanto de CER quanto de faixa etária caso ela queira, mediante um processo de atribuição que ocorre a cada início de ano, são os chamados “pedidos de remoção”.



do CER quanto da faixa etária acaba sendo uma escolha pessoal, determinada geralmente pela afinidade da professora com aquela faixa etária e proximidade do CER com a sua casa. Já na carga suplementar, não há opção de escolhas e nem direitos assegurados.

Consideramos importante também uma explicação sobre o trabalho de “professora substituta”, uma vez que todo CER conta regularmente com a presença de uma professora substituta, além das professoras titulares de classe. A substituta tem por função auxiliar o trabalho tanto da direção quanto de todas as professoras em relação às atividades diárias desenvolvidas por elas na realização de seu trabalho, dando apoio pedagógico nas diferentes atividades, desde xerocar material ou ajudar na confecção de enfeites para as datas festivas até assumir classes de professoras que faltaram ou responsabilizar-se pela turma da professora titular, quando esta estiver em seu MP.

É importante entendermos que cada CER tem em seu quadro de funcionários a professora substituta, que irá atuar naquela instituição ao longo do ano, e que, mesmo sendo efetivas no cargo, podem trabalhar como professoras substitutas. Diferentemente da Rede de Ensino Estadual, em que a substituição ocorre eventualmente (devido às faltas e licenças dos professores, por um curto período de tempo) na Educação Infantil de Araraquara, a professora substituta faz parte do corpo docente de cada CER.

Quanto ao salário dos professores do Município de Araraquara, a Lei estabelece, em seu artigo 95, que o mesmo “será calculado com base nas horas que compõem sua jornada de trabalho semanal, multiplicadas por 5,5 semanas e pelo valor correspondente à sua referência, [...] garantindo-se, dessa forma, o pagamento do repouso semanal remunerado” (ARARAQUARA, 2005, p. 29).

A análise das planilhas apresentadas no Plano<sup>50</sup> revela que a remuneração por hora de trabalho varia, conforme as referências adquiridas pelas promoções ao longo da carreira, ou seja, a Prefeitura estabelece um valor inicial até um valor máximo. O documento de 2005 registrava para o PI uma diferença que vai de R\$ 5,87 a hora até o máximo previsto de R\$ 16,36. Já para o PII o valor inicial de referência é R\$ 6,88 a hora até o valor máximo previsto de R\$ 16,36. É interessante percebermos que, também, diferente da rede estadual, a diferença de remuneração entre PI e PII é pouca, podendo ser igual ao final da carreira.

---

<sup>50</sup> Ver anexo XVI da Lei nº 6.251 (ARARAQUARA, 2005).

Para que os professores ascendam nas referências salariais, o Plano estabelece tanto possibilidade de “progressão funcional” quanto de “promoção”. O documento aponta que a “progressão funcional”, que consta no artigo 106, pode ser entendida como a “passagem do servidor público [...] à referência imediatamente superior na mesma classe da carreira a que pertence e ocorrerá, automaticamente, a cada 12 meses de efetivo exercício após o cumprimento do estágio probatório nos termos do art. 66 desta Lei<sup>51</sup>”. Já a “promoção” na função “é a passagem do servidor público [...] de uma classe para outra da carreira a que pertence, ocorrendo quando o profissional do magistério concluir curso que aumente sua titulação” (ARARAQUARA, 2005, p. 31-32), especialmente os cursos de nível universitário. Certamente tal regra para promoção na função teve influência direta da nova LDBEN que, desde 1996, anunciou a exigência de formação em nível superior para todos os professores brasileiros, quesito ainda mal resolvido em boa parte dos sistemas públicos de ensino básico.

Evidenciando a influência do modelo empresarial que norteou as reformas educacionais brasileiras, novidade também no Plano de 2005, em seu artigo 113, foi a previsão de avaliação de desempenho funcional, ainda que ressaltando muitos cuidados na elaboração de uma possível avaliação, destacando para isso a participação e/ou envolvimento dos sindicatos e dos interessados, incluindo aprovação dos critérios estabelecidos pelo Fórum Municipal de Educação e prevendo capacitação para os professores mal avaliados em seu desempenho.

Consideramos que a única medida concretizada até o momento em relação ao desempenho dos professores municipais foi a concessão de um bônus salarial referente ao “prêmio assiduidade”, que foi previsto no artigo 122, do *Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara*: “o servidor público municipal que cumprir jornada de trabalho sem registro de faltas terá direito ao prêmio assiduidade” (ARARAQUARA, 2005, p. 36). Segundo relato das professoras o valor do “prêmio assiduidade” atualmente (em 2009) é de R\$ 160,00.

Como as regras específicas utilizadas para a concessão do “prêmio assiduidade” não constam no *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara*, mediante contato pessoal com funcionário do setor de recursos humanos da

---

<sup>51</sup> Ver Lei nº 6.251 (ARARAQUARA, 2005).

Prefeitura, recebemos a informação de que, a partir de 2008, os critérios para concessão do “prêmio assiduidade” exigem que o funcionário não se ausente do trabalho ao longo do ano, concedendo-lhe apenas o direito a (mediante justificativa) faltar 4 vezes em doze meses de atividade. Caso ele se ausente do trabalho por mais de 4 dias no ano, mesmo tendo justificativas para as ausências, o servidor municipal já não recebe mais o prêmio durante o restante do ano. E mais, o prêmio também não é concedido caso o funcionário tenha uma falta injustificada durante o mês. No caso das professoras que dobram jornada, se elas faltarem somente em um dos períodos de trabalho (sempre justificando sua falta - mediante atestado médico, por exemplo), elas têm direito a apenas 70% do valor do prêmio. Já em caso de falta justificada em um dia do mês (nos dois períodos), a professora apenas tem direito a receber 50% do valor do prêmio. Caso falte 2 vezes no mesmo mês, mediante justificativa, ela recebe 30% do valor do prêmio.

Vale também destacar o artigo 123 do *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara* que rege sobre as licenças. A Lei é clara em afirmar que concederá licença ao servidor público “para participar de atividades e cursos voltados para seu aperfeiçoamento funcional” (ARARAQUARA, 2005, p. 36). A nosso ver, esse pode ser um importante indicador de profissionalização, para os professores, se cumprido.

A entrevista com a coordenadora reforçou a importância que a Secretaria de Educação atribui à formação continuada das professoras da Educação Infantil, sob a responsabilidade da Equipe Técnica da Prefeitura<sup>52</sup>, mediante convivência com as necessidades da rede:

Bom, acabado o curso de formação inicial, agora eu vou lá para a supervisão da escola: vou para minhas oito escolas... Cada coordenadora supervisiona 8 escolas... Chega na minha escola, eu conheço todo esse processo super bem: berçário, recreação e pré-escola. Mas algumas questões são específicas: quando a questão é específica da pré-escola e tem a ver com o conteúdo, com o currículo, com alguma coisa específica do professor é o coordenador responsável por essa faixa etária que vai e responde. Aí a gente vai fazendo a supervisão em loco... Como a gente faz a supervisão nas unidades, a gente começa a perceber o que está dando certo e o que não está. A gente sempre está dentro das escolas e isso faz

---

<sup>52</sup> A Equipe Técnica da Prefeitura apresenta duas coordenadoras responsáveis pela faixa etária dos 0-2 anos e duas pela faixa etária dos 2-5 anos.

com que a gente perceba as necessidades de alteração da prática e isso que faz a formação continuada. Por exemplo, o pessoal não está brincando muito, está com problema de afetividade ou problema com a comunidade, problema disso, problema daquilo... Aí a gente senta, se reúne e conversa e aí a gente vai elaborando a formação continuada.

Podemos, portanto, deduzir que é a proximidade com o cotidiano da escola e as dificuldades das professoras na realização de seu trabalho que geram as temáticas para atividades e/ou cursos de formação continuada para os docentes da Educação Infantil.

Em síntese, seja pelas referências de pesquisas existentes (AUGUSTINHO, 2001; CAVICHIA, 1993) e a análise dos documentos oficiais recentes que regem a carreira do magistério da Prefeitura Municipal (ARARAQUARA, 2005, 2000), seja pela apreciação das atividades realizadas, podemos considerar que as professoras da pré-escola de Araraquara têm **asseguradas condições centrais da carreira docente, dentre as quais destacamos**: exigência de formação profissional, concurso público para contratação e contrato de trabalho efetivo com garantias previdenciárias e trabalhistas. Sua profissionalização é também assegurada pela existência de um Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos específico para o magistério, que assegura às professoras da Educação Infantil o mesmo status e patamar de vencimentos das professoras primárias, incluindo possibilidades tanto de progressão e promoção funcional quanto de licenças para participação em cursos de formação continuada.

Por outro lado, os contatos com as professoras durante os momentos de observações nos CERs sinalizavam situações inquietantes sobre algumas questões referentes as suas condições de trabalho. Sobretudo as professoras mais experientes verbalizaram que a Educação Infantil do município está passando por um processo de desvalorização, que “há 20 anos atrás as coisas não eram assim”, pois o município vivenciava uma realidade muito boa em relação a esta etapa educacional. Todas, sem exceção, também reclamaram do salário que recebem atualmente, e as mais velhas faziam questão de registrar que quando ingressaram no magistério municipal o salário que recebiam era “muito bom” e que hoje está péssimo. Elas também apontaram que, de certa forma, foram “obrigadas” a dobrarem a jornada de trabalho em decorrência da diminuição salarial. Quando o assunto era o *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara*, várias delas sinalizaram que ele acabou por “não valorizar em nada o profissional”, pois a

implantação do Plano não conferiu acréscimo salarial significativo decorrente da realização de cursos de formação universitária. Houve também quem revelasse certa indignação com a concessão do “prêmio assiduidade”, apontando que, com essa medida, sentem-se impedidas de faltarem ao trabalho, mesmo que estejam doentes. Vale registrar também que, apesar de não consensuais, algumas professoras verbalizaram outras dificuldades que podem ser mais específicas de algum CER como, por exemplo, cobrança das jovens colegas para realização de atividades propedêuticas, autoritarismo da direção, precarização do material didático e falta de mais salas estruturadas para o trabalho com a 5ª etapa. Também foram relatadas reclamações quanto à falta de apoio (omissão) dos pais para educação das crianças e do excesso de papéis para preencher.

De uma maneira geral, as falas das professoras, apesar das diferenças entre os CERs, se remeteram aos seguintes aspectos: antigamente era melhor (o relato de que há anos atrás trabalhar na Educação Infantil em Araraquara era melhor do que hoje, incluindo conseqüências do atual Plano de Carreira); a necessidade de dupla jornada (o fato de dobrar período, mesmo não sendo da vontade das professoras) e a desvalorização profissional e salarial.

Por outro lado, a coordenadora da pré-escola quando questionada acerca de uma possível desvalorização da Educação Infantil no município a associa a uma desvalorização por parte das políticas educacionais nacionais (e não locais) e destaca a implantação do FUNDEF:

Olha, mas isso é super explicável. A Educação Infantil foi sentido isso na prática: foi desvalorizada em função do momento que eu tive restrição financeira, com o FUNDEF. Se o dinheiro que eu tinha em Araraquara era de R\$ 1.000,00 eu podia gastar como eu queria, que era a minha verba de educação, que era meus 100%. Eu gastava onde? Qual era a menina dos olhos da educação em Araraquara? A Educação Infantil e a Educação Especial que sempre foi bacana também. Então chega o FUNDEF é retirada uma parte. Araraquara precisou começar a entrar no Ensino Fundamental e entrou muito tarde também. Com essa história desse encantamento pela Educação Infantil a gente deixou muito tempo de trabalhar o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental foi ganhar força na educação em 1997, por obrigatoriedade de lei mesmo.

Além disso, quando questionada acerca da desvalorização salarial que as professoras de Educação Infantil tanto falaram durante as observações, a coordenadora da

pré-escola associa essa avaliação crítica como reflexo da própria mudança social e de padrão de consumo das professoras:

Mas a gente não pode deixar de considerar também que há 15 anos atrás o transporte público era mais tranqüilo então eu não precisava obrigatoriamente ter um carro, agora eu preciso ter um carro para ir à outra escola e um carro me dá uma prestação de R\$ 400,00 por mês, antigamente eu não precisava de um celular, agora eu preciso de um celular... O que eu acho também é que o custo de vida mudou muito: antigamente o nosso professor, a grande maioria tinha filhos em escolas públicas, hoje a grande maioria quer pôr seu filho em uma escola particular... Então eu acho que mudou tudo! Não é que eu não questiono a questão do salário. Eu acho que a gente ganha muito pouco e me incluo neste pouco! Pelo que a gente faz, pelo que a gente trabalha a gente ganha pouco demais! Agora pensando em termos do nosso país, desta categoria profissional, elas estão ganhando pouco ou o nosso país pago pouco esses profissionais?

Assim as questões levantadas pelas professoras nos deixaram intrigadas: será que um município que tem uma trajetória de Educação Infantil diferente da maioria do país, em cujos documentos oficiais fica registrado seu compromisso com a profissionalização da carreira docente, as professoras podem também estar passando por processos de precarização e intensificação do trabalho docente?

A fim de explorar mais especificamente a avaliação das próprias professoras sobre suas condições de carreira e trabalho, optamos por dar-lhes a “voz”, ouvindo como elas (as professoras de pré-escola de Araraquara) julgam/avaliam suas condições de trabalho na rede municipal. Com esse intuito, entrevistamos seis experientes professoras da pré-escola, (que tenham tido a maior parte de sua atuação profissional na 5ª etapa), na tentativa de investigar a presença (ou ausência) de indícios do processo de precarização e intensificação do trabalho docente.

Por tanto amor  
Por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz  
Manso ou feroz  
Eu caçador de mim

Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar  
Longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

*“Caçador de Mim” – Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão. (SÁ; MAGRÃO, 1980).*

## 5. A “VOZ” DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.

Participaram da entrevista seis experientes professoras<sup>53</sup> aprovadas em concurso público na década de 1980. Portanto, ingressaram na carreira mediante exigência de habilitação para magistério em nível de 2º grau. Todas têm mais de 20 anos de atuação profissional, portanto conhecem bem o funcionamento da rede municipal de educação e, além disso, vivenciaram várias alterações de governo, possibilitando analisar a trajetória das mudanças em suas condições de trabalho. Durante as entrevistas foram atenciosas e percebi também sinceridade em suas falas, embora algumas se apresentassem temerosas em alguns momentos, sendo necessário lembrá-las quanto ao sigilo de nomes das pessoas e das instituições.

Como um dos critérios para seleção das entrevistadas era a experiência profissional (no mínimo 15 anos de atuação) como esperado, não entrevistamos nenhuma professora jovem demais, todas apresentam idade acima de 40 anos.

A P1 tem 59 anos de idade. Vale destacar que ela não é mais velha somente na idade, mas também é a professora que ingressou na carreira com idade mais avançada em relação às outras entrevistadas, com 35 anos de idade<sup>54</sup>. Ela é divorciada, tem somente uma filha adulta, que já é formada. Essa professora foi a que menos interagiu comigo durante os momentos de observação, mas durante a entrevista ela conversou bastante.

A P2 tem 51 anos de idade, tendo ingressado na carreira com 25 anos. Ela é a única que já se aposentou no ano de 2008, mas continua trabalhando. É casada com um engenheiro, tem somente uma filha, que no momento está cursando faculdade em outra cidade. Ela gosta muito de conversar e foi muito receptiva

A P3 tem 51 anos de idade, ingressou na carreira com 28 anos. Ela é casada com um contador, tem um filho e uma filha, que estão cursando a faculdade, e também uma neta. Ela também foi muito receptiva comigo e gosta de conversar.

---

<sup>53</sup> Visando preservar o sigilo quanto ao nome das professoras elas serão denominadas por P1, P2 e assim sucessivamente. Vale registrar que tive contato prévio com as professoras P1, P2, P5 e P6 quando realizei as sessões de observação nos CERs.

<sup>54</sup> Segundo a P1 ela parou de estudar por alguns anos, devido a uma mudança de cidade, depois se casou e só retomou os estudos quando sua filha já estava com 8 anos de idade, fato que explica sua inserção tardia na profissão.



A P4 tem 45 anos de idade, ingressou na carreira com 21 anos. Ela é casada com um motorista de caminhão, tem 3 filhos, sendo dois adolescentes e um com 7 anos de idade. Ela é a única que mora em uma pequena cidade bem próxima a Araraquara, portanto viaja todos os dias para trabalhar. Ela também foi receptiva, mas foi a mais objetiva de todas as professoras durante a entrevista.

A P5 é a mais jovem de todas, tem 42 anos de idade e foi a que ingressou mais nova na profissão, com 19 anos de idade. Ela é casada com um comerciante, tem 1 filha e 2 filhos, adolescentes, que ainda estão cursando o ensino fundamental e médio. Ela é bem falante e também foi muito receptiva, fazendo questão de me auxiliar em todos os momentos que precisei, inclusive intermediando contatos com as colegas.

A P6 tem 47 anos de idade, ingressou na carreira com 23 anos. Também é casada, seu marido é locutor de lojas e animador de festas infantis, tem 2 filhas e 1 neta, uma filha já é casada<sup>55</sup> e a outra é adolescente e cursa o ensino médio. Essa professora é a mais falante de todas.

O quadro a seguir sintetiza algumas características pessoais das professoras entrevistadas:

<b>Professoras</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Número de filhos</b>	<b>Profissão do marido</b>	<b>Idade de ingresso na carreira</b>
P1	59	Divorciada	1		35 anos
P2	51	Casada	1	Engenheiro	25 anos
P3	51	Casada	2	Contador (dono de escritório de contabilidade)	28 anos
P4	45	Casada	3	Motorista de caminhão	21 anos
P5	42	Casada	3	Comerciante	19 anos
P6	47	Casada	2	Autônomo	23 anos

Quadro 1 – Distribuição das entrevistadas conforme perfil pessoal.

<sup>55</sup> Ela também é professora, motivo de orgulho para a mãe.

Em relação à formação profissional, todas as professoras têm formação tanto no magistério (em nível de 2º grau) quanto em nível superior, conforme quadro abaixo:

Professoras	Ano de ingresso na carreira	Magistério (instituição)	Ano de conclusão (magistério)	Curso de graduação	Graduação (instituição)	Ano de conclusão (graduação)
P1	1985	Privada (curso “vago”)	1979	Estudos Sociais e Pedagogia	Privada	Estudos Sociais <sup>56</sup> Pedagogia 1992
P2	1983	Privada (curso “vago”)	1979	Serviço Social	Privada	1979
P3	1986	Privada	1984	Pedagogia Cidadã	Pública	2005
P4	1985	Privada (curso “vago”)	1983	Pedagogia	Privada	1985
P5	1986	Pública	1985	Pedagogia Cidadã	Pública	2005
P6	1985	Pública	1983	Pedagogia Cidadã	Pública	2005

Quadro 2 – Distribuição das entrevistadas de acordo com o ano de ingresso na carreira e formação profissional.

Como registrado, todas as professoras ingressaram na carreira na década de 1980, por meio de concurso público, mediante habilitação em nível médio, magistério.

Quanto à formação no magistério somente duas professoras se formaram em instituição pública (Instituto de Educação local) e as outras quatro em instituições privadas. Importante destacar que as professoras (P1, P2 e P4) registraram que fizeram curso “vago” de magistério, em uma cidade vizinha, Ribeirão Preto-SP. Nesse curso “vago” as professoras tinham aula somente uma vez por mês, portanto tinham que estudar por conta própria, ou seja, geralmente iam ao curso somente para fazerem avaliações<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> Não se lembra da data de conclusão do curso de Estudos Sociais.

<sup>57</sup> A P1 ressaltou que, como quase não tinha aula no curso “vago” de magistério ela estudava pelo caderno de sua cunhada que fazia o magistério em um curso de instituição prestigiada.

Quanto à formação em nível superior, somente uma professora (a P2) não tem formação em Pedagogia, pois fez graduação em Serviço Social no final dos anos de 1970. Já a P1 tem formação universitária em dois cursos, Pedagogia e Estudos Sociais em instituição privada. A P4 concluiu seu curso de Pedagogia em instituição privada em cidade próxima, que é conhecido pela fragilidade de seu nível de exigência acadêmica. Já as professoras (P3, P5 e P6) que não tinham diploma de nível superior foram beneficiadas por convênio da Prefeitura local com a UNESP, que possibilitou que elas concluíssem o curso de Pedagogia no projeto “Pedagogia Cidadã”, que foi um projeto especial de formação universitária destinado a professores em exercício das redes municipais do Estado de São Paulo<sup>58</sup>. Desse modo, essas três professoras (P3, P5 e P6) concluíram o ensino superior recentemente (2005), portanto já com mais de 15 anos de experiência.

Assim, de uma maneira geral, não podemos considerar que nosso grupo de entrevistadas tenha tido uma formação de qualidade destacada, dada a presença de cursos “vagos” e a fragilidade das instituições privadas frequentadas por elas. Vale destacar, como registrado, que apenas duas professoras (P5 e P6) foram formadas pelo Instituto de Educação local, com tradição no ensino Normal.

Talvez até por reconhecer (a fragilidade de formação inicial das professoras da pré-escola), a Prefeitura local tenha sempre investido fortemente na Formação Continuada de seu corpo docente, oferecendo com frequência cursos para as professoras que trabalham na rede. Tais cursos de formação continuada são oferecidos tanto no horário de trabalho (a participação é obrigatória), quanto fora do horário de trabalho (a participação é facultativa), com carga horária variada (há cursos de um dia outros de um semestre). Alguns são ministrados pela própria Equipe Técnica da Prefeitura, (que inclui pedagogos, médicos, psicólogos, dentre outros profissionais), já outros são ministrados por equipes convidadas, até mesmo de outras cidades e estados. As temáticas também variam, conforme necessidade

---

<sup>58</sup> Conforme site da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) desde 2003, os professores das redes municipais de ensino do Interior de São Paulo que concluíram apenas o nível médio contaram com uma opção para obter formação universitária: o Programa Pedagogia Cidadã. Com a duração de dois anos, o programa ofereceu cursos de graduação em Pedagogia com licenciatura plena para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar. Com carga horária de 3.390 horas, o curso incluiu aulas presenciais diárias com tutores capacitados pela UNESP em espaços definidos pelas prefeituras. Duas vezes por semana eram ministradas videoconferências com professores da Universidade e outras instituições. Além das aulas de conteúdo científico, os participantes participavam de atividades culturais e práticas de ensino, além da elaboração do trabalho de conclusão de curso.

formativa, indo desde cursos sobre brincadeira até outros sobre alfabetização e desenvolvimento psicológico das crianças<sup>59</sup>.

Também talvez pela consciência da precariedade de formação profissional chamou a atenção, nessas professoras, a preocupação com sua formação em serviço, pois todas afirmaram participar de inúmeros cursos de formação continuada. Segundo suas falas, elas já fizeram “muitos cursos” oferecidos pela rede.

A P1 enfatiza que, até hoje, faz questão de participar de todos os cursos que são oferecidos pela Prefeitura. A P2 também participa dos cursos de formação, argumentando que vale a pena, pois sempre “tem alguma coisa que pode ser aproveitada”, e, além disso, é um momento em que a professora pode mudar de ambiente e rever as colegas.

Por outro lado, quatro professoras (P2, P3, P4 e P6) alegam que recentemente diminuíram a participação nos cursos de formação continuada oferecidos fora do horário de trabalho, seja por razões pessoais, disponibilizar mais tempo para a família, seja por razões profissionais, como a falta de tempo pela dupla jornada. Além disso, não podemos nos esquecer de que as professoras (P3, P5 e P6) participaram recentemente do curso: “Pedagogia Cidadã”, durante 2 anos e portanto tinham aula toda noite e aos sábados, além da dupla jornada de trabalho nos CERs e o trabalho em casa. Portanto, apenas a P5, embora tenha concluído recentemente a graduação disse que procura fazer todos os cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura, mesmo aqueles fora do horário de trabalho e, além disso, ela é a única professora que está em um curso de especialização<sup>60</sup>.

As outras professoras alegam que não há necessidade de participarem de cursos de especialização pagos, já que a Prefeitura oferece cursos de formação continuada com frequência, os quais elas não têm que pagar. A P1 também se referiu ao fato de estar próxima a se aposentar e assim não vê necessidade de fazer curso de especialização nesse momento.

---

<sup>59</sup> As professoras P2 e P3 destacaram a importância de um curso em específico o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). A P2 diz que aprendeu muito com esse curso: “Parece que com esse curso foi quando eu desabrochei, principalmente para trabalhar com a 5ª etapa”. Para a P3 esse curso foi muito interessante.

<sup>60</sup> Psicopedagogia, em uma faculdade pública, mas o curso é pago.

Desse modo, as professoras atribuem um papel importante aos cursos de formação continuada na sua carreira, acreditam que tanto a experiência quanto a participação nesses cursos colaborou de forma positiva para a melhora de sua atuação profissional:

Então eu acho que melhorou por causa disso: experiência e esses cursos de formação que a gente faz, que ajuda também, entendeu?! Eu vejo diferença sim, pelo menos pra mim, não que o passado tenha sido assim feio, como professora, mas hoje pra mim tá melhor. (P6)

[...] quando eu comecei, mesmo que eu veja falhas hoje, mas eu acho que essa parte de planejamento, de organização, não era tão boa quanto hoje. Então ao longo desses anos nós passamos por cursos, mesmo que de pequena duração, por reuniões que foram ajudando. Algumas falhas, vamos dizer, que tinham foram sanadas. Então eu acho que melhorou sim, melhorou. (P3)

Curiosíssima foi a fala da P1:

É tanto curso que a gente acaba aprendendo com a vida.

Analisando os depoimentos das professoras sobre suas experiências ao longo de mais de 20 anos nos CERs, podemos perceber que todas já atuaram em quase todas as etapas da pré-escola. Portanto com grupos de crianças pequenas (2 e 3 anos de idade) em classes intermediárias e 3ª etapa até as mais velhas (4 e 5 anos de idade) em classes de 4ª e 5ª etapa. Apenas a P6 tem 13 anos de experiência com a 5ª etapa, todas as demais têm mais de 20 anos de trabalho com a última etapa da pré-escola, como nos mostra o quadro a seguir:

<b>Professoras</b>	<b>Tempo de experiência (nº anos)</b>	<b>Etapas que já trabalhou<sup>61</sup></b>	<b>Tempo que trabalha com a 5ª etapa (nº anos)</b>
P1	24	3ª, 4ª e 5ª	22
P2	26	CI II; 3ª, 4ª, 5ª e professora substituta	22
P3	23	3ª, 4ª, 5ª e professora substituta	22
P4	24	CI I, 3ª, 4ª, 5ª e professora substituta	23
P5	23	3ª, 4ª, 5ª e professora substituta	22
P6	24	4ª, 5ª e professora substituta	13

Quadro 3 – Distribuição das entrevistadas conforme tempo de experiência; etapas que trabalhou e tempo de atuação na 5ª etapa.

Vale destacar que a diversidade de experiência delas com as várias etapas pode ser explicada pela duplicação da jornada de trabalho, geralmente em período complementar à 5ª etapa. Como nos mostra o quadro a seguir:

<b>Professoras</b>	<b>Dobra período</b>	<b>Etapa que trabalha atualmente</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Condição funcional</b>
P1	Sim (no mesmo CER)	Manhã: 5ª etapa Tarde: 5ª etapa	Manhã: 26 Tarde: 26	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P2	Sim (CERs diferentes)	Manhã: 5ª etapa Tarde: CI II	Manhã: 24 Tarde: 17	Manhã: carga suplementar Tarde: efetiva
P3	Sim (CERs diferentes)	Manhã: professora substituta Tarde: 4ª etapa	Tarde: 17 <sup>62</sup>	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P4	Sim (CERs diferentes)	Manhã: 5ª etapa Tarde: CI I	Manhã: 18 Tarde: 18	Manhã: efetiva Tarde: carga suplementar
P5	Sim (CERs diferentes)	Manhã: 5ª etapa Tarde: 5ª etapa	Manhã: 29 Tarde: 23	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P6	Sim (CERs diferentes)	Manhã: professora substituta Tarde: 4ª etapa	Manhã: 25	Manhã: efetiva Tarde: carga suplementar

Quadro 4: Distribuição das entrevistadas de acordo com a jornada de trabalho, etapa que trabalha atualmente, número de alunos por classe e condição funcional em cada período.

<sup>61</sup> É importante relembramos que a Educação Infantil no município de Araraquara atualmente apresenta a seguinte denominação por faixa etária, berçário: crianças de 0 a 2 anos e 1 mês; CI I: crianças de 2 anos e 2 meses até 2 anos e 6 meses; CI II: crianças de 2 anos e 6 meses até 3 anos; 3ª etapa: ingressam crianças com 3 anos completos; 4ª etapa: ingressam crianças com 4 anos completos; 5ª etapa: ingressam crianças com 5 anos completo. Pedimos às professoras que se referissem as etapas de acordo com a denominação atual.

<sup>62</sup> No período que a professora trabalha como professora substituta ela não tem classe fixa, portanto ela não tem um número de alunos fixos.

Como podemos constatar o quadro 4 nos dá um panorama da atual condição de trabalho das professoras (2009) e será melhor explorado à medida que adentrarmos os aspectos compreendidos no mesmo. A seguir iniciamos a análise das entrevistas realizadas com as seis experientes professoras.

Indispensável iniciarmos a análise das entrevistas mediante apreciação das professoras sobre sua remuneração. Apenas a P1<sup>63</sup> acredita que o salário não tenha sido desvalorizado e faz questão de enfatizar que não trabalha pelo dinheiro:

[...] pra mim o salário nunca foi tão bom, sempre foi equilibrado. [...] eu não trabalho pelo salário, nunca fiz uma greve, eu não ligo pro salário, se der pra eu pagar minhas contas, eu pouco me preocupo com isso. Todo brasileiro, o salário de todo mundo está em desvalorização, a política está cada vez pior, então eu me considero igual a todo brasileiro, enquanto dá pra eu comer eu não reclamo.

Para a grande maioria, o salário delas enquanto professora de pré-escola de Araraquara passou por um processo de desvalorização:

Desvalorização! (mais que depressa). No começo sobrava dinheiro: você comprava livros... Agora de repente, os livros estão muito caros pro salário que a gente tem. (P2)

[...] quando eu entrei, trabalhando 1 período, o prefeito era o Medina e quem não queria entrar de professora na prefeitura?! Todo mundo queria! A gente ganhava muito bem! Nem sonhava (ênfase) em dar aula 2 períodos... (P6)

Embora as professoras não apresentem um consenso quantitativo único (3, 4 ou 5 salários) acerca de quanto ganhavam antes para fazer uma comparação em relação ao seu salário atual, todas sugerem números que dão pistas para confirmar uma desvalorização salarial significativa:

---

<sup>63</sup> Consideramos necessário que um comentário inicial seja feito com relação a P1: de uma maneira geral, podemos considerar que houve concordância entre as professoras entrevistadas quanto à percepção acerca do seu trabalho em vários momentos, com exceção da P1, que destoou das outras colegas em suas avaliações, principalmente quando o assunto envolveu seus superiores e os direitos trabalhistas. Talvez o fato dessa professora ter ingressado na carreira com 35 anos de idade (bem diferente de suas colegas), e ser a mais velha do grupo possa ter contribuído para a diferença de percepção entre elas.

Olha! Nós tínhamos uma referência quando eu entrei que se chamava referência 10, passamos para uma referência especial, a educação. Então quem tinha referência 10, geralmente era diretor de algum departamento da Prefeitura e daí o nosso salário foi defasando. Quando eu entrei a gente ganhava 5 salários e meio hoje eu não ganho nem 2 salários mínimos. (P5)

Em termos de salário, desvalorização! (ênfase). Meu salário antes era bem melhor! [...] eu me lembro quando eu entrei na Prefeitura nós ganhávamos por um período uma faixa de três salários mínimos na época. E agora já não é isso de maneira alguma. Isso antes pra um período, 4 horas de trabalho. E hoje a maioria trabalha o dia todo. O salário foi bem defasado. (P3)

Meu salário antes era bem melhor, era quase cinco, era quatro salários e meio mais ou menos que dava. O salário mínimo hoje está R\$ 450,00, hoje eu ganho bruto R\$ 981,20, não dá nem três salários, então você tá vendo como que é, não tem como falar que foi valorizado. (P6)

Curioso lembrar que, apesar de elas serem casadas e 3 professoras (P2, P3 e P4) afirmarem não haver centralidade de seu salário para a manutenção da família, todas justificaram o fato de dobrarem período pelo salário. A P2 reconhece que seu salário já “ajudou muito em casa” quando ganhava melhor e agora, trabalhando em dois períodos e com a aposentadoria, consegue guardar dinheiro para ajudar no estudo da filha. A P3 também utiliza o salário para o estudo dos filhos e a P4 sustenta a casa com seu salário na entressafra, pois seu marido é motorista de caminhão e trabalha com o transporte de grãos. Assim, podemos perceber que nenhuma delas utiliza seu salário para superficialidades, todas necessitam dele para a manutenção de alguma atividade importante para a família:

Meu marido é motorista autônomo. Ele presta serviço. Ele trabalha pra dois lugares, então quando é entressafra o meu salário segura as pontas. (P4)

Ah! Eu lembro que quando eu construí a minha casa o meu salário ajudou muito e trabalhando um período só. Isso foi há vinte anos atrás, hoje já mudou muito... (P2)

Se não há consenso numérico, por outro lado, a desvalorização salarial também pode ser comprovada pelos exemplos do que as professoras conseguiam comprar de bens materiais trabalhando um só período e que hoje, trabalhando em dois períodos, já não



conseguem comprar (mesmo com dois salários, decorrentes da jornada dupla), ou seja, caiu a qualidade de vida e consumo dessas professoras, como relata a P6:

Antes com o meu salário eu comprei um terreno, [...] trabalhando um período eu comprei um terreno e quitei a minha casa! Agora tá tudo parado, a reforma da casa está parada, não fiz mais nada. Um sacrifício danado pra terminar de pagar a prestação do carro.

Destaque merece depoimento da P5 que sinaliza sua própria sobrecarga de tarefas e precarização do cotidiano pelo rebaixamento salarial:

Eu conseguia pagar cursos pros meus filhos, curso de inglês, kumon, natação, hoje eu não tenho condição. E também pagava alguém pra me ajudar, isso com um período! Hoje, trabalhando dois períodos, eu lavo roupa à noite e faço comida às 5 horas da manhã. Você não pode pensar em pagar uma faxineira porque o dia de uma diarista é no mínimo R\$ 50,00 e uma doméstica com todos os direitos sai muito mais do que 1 salário mínimo. Então jamais um professor pode ter uma ajudante. [...] e coisas assim que são necessárias pra nossa vida, cortar um cabelo, pintar um cabelo, uma unha, hoje são coisas que eu tive que me virar...

Apesar de insatisfeitas, e denunciarem processo de precarização salarial, ao serem questionadas sobre as razões desse processo elas genericamente o atribuem ao “poder público”:

E agora não sei o que te responder, talvez sejam as políticas governamentais, realmente não sei. (P3)

Nossas professoras não sabem ao certo a quem atribuir a desvalorização salarial e mesmo quando a atribuem a alguma instância governamental, duas destacam a Prefeitura e as demais generalizam:

Ah! É a própria administração né! Que foi ficando defasada, no caso a Prefeitura, a administração local. (P2)

Teve muita desvalorização salarial porque é um descaso mesmo do governo federal, estadual, municipal, de toda uma equipe que trabalha com educação. (P5)

Bom! Eu acho que foi o governo que está mais próximo da gente, que é o municipal... (P6)

A falta de conhecimento e informação das professoras para interpretar sua desvalorização salarial também se fez presente quando o assunto envolveu seus direitos trabalhistas e o *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara*. Durante as entrevistas, as professoras, em geral, demonstraram desconhecimento sobre o Plano, incluindo ausência de informações sobre alguns de seus direitos trabalhistas. Quanto ao Plano, às professoras, geralmente, não o leram e pouco se interessaram em conhecê-lo:

É outra coisa que eu não sei se sou burra, mas eu não sei de nada dessas coisas, eu não entendo disso! Eu acho que ainda não precisei de nada disso, então não me envolvi com isso. (P1)

Ah! Sabe! Eu não sou muito assim... Eu não sei direitinho como, o que é esse Plano... Mas, no fim, eles fizeram, colocaram, decidiram e foi do jeito deles. (P2)

Apesar de reconhecerem que ignoraram o documento, por outro lado, suas consequências foram percebidas, todas as professoras (com exceção da P1) nos disseram que o que elas têm certeza é de que, com o novo Plano, o salário delas (ao invés de ter sido valorizado), foi desvalorizado. Sua maior indignação se refere ao fato das professoras mais novas ganharem o mesmo ou até mais que elas que têm mais de 20 anos de atuação profissional:

Bom! O que eu posso dizer a última vez aí foi feito um Plano de Carreira pra nós que foi a pior coisa que aconteceu. Esse Plano de Carreira acabou que teve um salário base pra todas nós. Pelo que eu entendi foi isso que aconteceu, então aí nisso nós passamos a ganhar, por exemplo, eu com 20 e tantos anos de Prefeitura passei a ganhar o mesmo que uma colega que está ingressando agora, então isso, eu acho que foi a pior parte nossa. (P3)

[...] a reestruturação salarial, de cargos e salário que teve foi uma grande perda eu tive R\$ 9,00 de acréscimo, hoje um profissional que entra com magistério, Pedagogia e pós-graduação, ele ganha mais do que eu que tenho 24 anos. (P5)

Apesar de apontarem que houve prejuízo evidente com o Plano, incomoda ouvir que elas apenas se conformaram com a situação:

Com esse Plano meu salário diminui centavos, mas diminui! Ao final fizeram as contas e pronto, ninguém dá explicação nenhuma pra você e eu nem preoquei em ir lá saber, a gente fica com tanta raiva... (P2)

Segundo as professoras, o Plano previa alteração de rendimento de acordo com a escolaridade em nível superior, motivo que colaborou para que as professoras (P3, P5 e P6) buscassem formação universitária recentemente (o curso “Pedagogia Cidadã”). Entretanto, elas se indignaram, pois não tiveram o aumento salarial prometido depois de ter cursado a faculdade:

[...] tanto que essa Pedagogia Cidadã era um anseio meu, foi a 3ª vez que eu entrei na faculdade [...] e nessa 3ª vez que eu tentei eu achei que isso iria nos ajudar não só em conhecimento, mas em melhora de salário. E foi a época que teve esse Plano, quando acabou, foi aquela decepção! [...] é demais isso aí, não vou falar que foi um tempo perdido, que todo conhecimento que você adquire, mas foi um sacrifício tão grande! (P3)

[...] que a gente falou ah, eu fiz Pedagogia, agora o Plano de Carreira vai ajudar porque tudo isso se falava na nossa cabeça... Eu acho que se eu tive R\$ 30,00 ou R\$ 50,00 de aumento naquela época que implantou foi muito! (P6)

Consideramos que a falta de conhecimento acerca dos direitos trabalhistas e dos assuntos políticos está também ligada à falta de união da categoria profissional, que todas<sup>64</sup> reconhecem existir. As professoras alegam que não há união entre os professores do município e confirmam a fragilidade da organização sindical<sup>65</sup>:

[...] a gente pode tomar por base, que nem o ano passado, teve a greve muitas não entraram, cada uma tinha uma opinião. Tem uma reunião, uma assembléia, poucas vão. Esse reenquadramento, muitas não concordavam na época teve reuniões, mas a frequência era péssima, iam algumas só, então eu acho assim, a gente não luta pelos direitos da gente. (P4)

Não, decididamente não tem união, não só os professores, eu acho que é o funcionalismo público em geral, porque se marca reunião pra salário comparecem 200 funcionários dos 4.000 que tem... O Plano de Carreira, por exemplo, foi implantado daquela forma, nas reuniões... Ah, eu não posso ir por causa disso, por causa daquilo! Então foi aprovado daquele jeito sem ninguém ver direito, fizeram o que quiseram porque ninguém

<sup>64</sup> Com exceção da P1.

<sup>65</sup> No município há o sindicato dos servidores municipais, mas não há um sindicato específico dos professores.

tava em cima, ninguém eu digo eram poucos “meia dúzia de gatos pingados”, então eu acho a classe desunida. (P6)

Vale destacar que outra medida prevista pelo novo Plano e que está em vigor é a atribuição de aulas mediante “carga suplementar”. Constatamos que três professoras (P2, P4 e P6 - vide quadro 4), portanto metade das entrevistadas, mantêm uma relação de trabalho precarizada com a Rede Municipal de Educação Infantil, no período alternativo em que são efetivas, por meio da “carga suplementar”, em cuja relação de trabalho a professora é contratada para trabalhar determinado período e não tem assegurado os direitos trabalhistas. As professoras (P2 e P6) chegaram a prestar outro concurso na tentativa de se efetivarem em dois períodos, foram aprovadas, mas o concurso “caducou”. Já as professoras (P1, P3 e P5) foram efetivadas em 2 concursos e, portanto, ocupam duas vagas de professora efetiva, sendo que duas delas (P3 e P5) trabalham em CERs diferentes.

Outro fato que chamou nossa atenção foi o relato das professoras (P2 e P4) que anunciam situação alarmante quanto à perda de direitos previdenciários:

[...] porque na Prefeitura sempre foi assim, você aposentada é como se você tivesse sido mandado embora, então você se aposenta e recebe aqueles 40% do fundo de garantia e há uns dois anos que eles não estão pagando, e os professores entraram na justiça e foram ganhando em todas as instâncias, então para não correr mais o risco de ninguém entrar, a Prefeitura colocou isso no final do ano passado. Se a gente quiser ser desligada a gente vai lá e pede pra ser desligada, assim você perde o direito aos 40% [...] então eu estou aposentada, mas não desligada. (P2)

[...] eu até hoje moro de aluguel e pretendo começar a construir com o dinheiro da minha aposentadoria, do fundo de garantia, mas atualmente o prefeito não está dispensando, quem pede a conta perde os 40% do fundo de garantia. (P4)

Além disso, as críticas à administração municipal se acirram quando as professoras analisam as condições materiais das escolas que se tornaram pobres de recursos. Em relação às condições materiais que seu trabalho exige para ser realizado, em específico os materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, dentre outros), as professoras se queixaram da ausência do poder público na aquisição desses materiais. Parece ter havido certa privatização nesse setor, pois nos últimos anos, é a própria instituição que vem comprando esses materiais, mediante arrecadação de dinheiro de festas e/ou contribuição dos pais.

Lembrando que a Prefeitura enviava esses materiais em grande quantidade e qualidade, as professoras falam de uma escola que era rica em recursos e possibilidades:

Antes chegava da Prefeitura, era bom, “vixe Maria”! Antigamente chegava boneca, chegavam jogos, tudo quanto é coisa variada, quando a gente passou pelo tempo que não vinha mais... Quem já era daquela época falava: mas a Prefeitura não vai mandar, a Prefeitura não vai mandar? Porque a gente já estava acostumada. (P6)

Ah! Hoje em dia é recurso da própria escola, então é a escola que compra com o dinheiro de festas, contribuição dos pais. [...] antes a Prefeitura bancava tudo. (P2)

Quando eu trabalhei em um determinado CER nós fizemos uma festa e todo o dinheiro que rendeu R\$ 4.800,00 na época foi pra montar uma sala de arte e uma de leitura, então hoje isso virou prioridade da escola mesmo, foi mais uma coisa que nós temos que pensar e antes não era assim todo começo de ano chegava material e era bom. (P5)

Quanto ao material escolar (lápiz, caderno, borracha, dentre outros), as professoras disseram que geralmente é entregue uma lista desses materiais no início do ano aos pais, solicitando que eles adquiram o “estritamente necessário”. Apenas as professoras (P3 e P5) reclamaram que os pais não trazem o material, já as outras relataram não ter problema quanto à participação das famílias na compra desses materiais.

A gente pede pros pais, a gente faz a lista do que a gente precisa, do que a gente vai usar, e no começo do ano a gente pede pros pais. [...] eu não tenho nenhum aluno que deixou de trazer o material. (P1)

[...] por todos os CERs que eu passei eu não tive problemas com os pais em relação ao material que devem comprar. (P2)

Mas todas reconhecem que, frente a pobreza das famílias, quando a criança não traz o material, a professora o consegue na escola ou até mesmo chega a comprá-lo para o aluno:

A criança que não tem o material eu pego do depósito [...] sempre tem problema, sempre acontece dos pais disserem: eu não vou comprar, não posso comprar e eu estou enfrentando isso esse ano também. (P3)

Olha! A grande maioria trás. Em toda classe sempre tem aqueles 2-3 que não traz aí eu providencio, às vezes trago alguma coisa de casa, compro. Então no fim a gente que é professora dá um jeito. E a criança gosta de ter o material dela. (P4)

Segundo as professoras, os materiais escolares em períodos anteriores também eram enviados pela Prefeitura em grande quantidade e qualidade, mas ressaltam que (como ocorreu com os materiais didáticos) com o passar dos anos, o envio dos materiais escolares passou a ocorrer poucas vezes e, talvez pior, quando adquiridos pela Prefeitura, o material tem qualidade duvidosa. As professoras se orgulham do tempo em que a escola recebia bons materiais:

Ah! Era muito bom! E agora o que vem, quando vem, é muito ruim, principalmente lápis. [...] a canetinha é horrorosa, lápis você aponta até o final pra vê se dá alguma coisa. No começo, quando eu ingressei o material era ótimo, muito bom. (P2)

[...] lápis de cor nenhuma criança consegue apontar com apontador! Então eu sou obrigada a ajudar essa criança a apontar com estilete, o que eu acho um perigo e você perde tempo, você fica preocupada se essa criança pode se aproximar de você nesse momento e se machucar. (P3)

Por exemplo, o material de cartografia tinha, tinha as canetinhas, pros alunos carentes, tinha lá material “à beça”! Papéis de tudo quanto é jeito, tinta, tudo! Chegou uma época, minha filha, que foi um “miserê”, que a gente tinha que (nem eu te falei) fazer as festas ou então pedir pelo amor de Deus pros pais trazerem. (P6)

Além da fragilidade dos materiais didáticos e escolares as professoras também têm a responsabilidade, de sozinhas, trabalharem com um alto número de alunos (vide quadro 4). Uma professora chega a ter 29 alunos, o que é um número elevado de crianças para uma professora trabalhar, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, apenas a P5 questiona e sugere:

Teria que se pensar muito em reduzir o número de alunos! Isso é o que mais pesa! E reduzindo o número de alunos você consegue trabalhar em uma sala menor, com um espaço menor, você vai atendendo melhor as necessidades dessa criança.

Analisando mais diretamente o processo de intensificação do trabalho docente é fundamental retomar que todas as professoras entrevistadas têm dupla jornada de trabalho (vide quadro 4). Ou seja, lecionam tanto no período da manhã (das 07h30min às 11h30min) quanto no período da tarde (das 13h às 17h), com intervalo de apenas 1h e 30 min para refeição e descanso entre as duas jornadas de 4 horas de trabalho. Somente a P1 sempre dobrou período durante a sua carreira. Já as outras professoras começaram a dobrar período

há alguns anos atrás, sendo que a P2 dobra período há 15 anos, a P3 há 13 anos e as professoras P4, P5 e P6 há 9 anos. A principal justificativa de todas as professoras para dobrarem sua jornada de trabalho foi a questão financeira e o processo de desvalorização salarial já registrado:

Pelo salário, grana, fiquei sozinha com uma filha pra criar. (P1).

Ah, ganhar um pouco mais foi pela questão salarial. (P2).

Como previsto, a questão financeira também é apontada por todas como a única vantagem de trabalhar dois períodos.

Não tem vantagem nenhuma, só mesmo a parte da necessidade, a parte financeira e também a gente se pergunta se é válido porque você acaba ficando doente, e acaba que às vezes não é nem isso, não é tão importante assim. (P3)

A P2 e a P6 acabaram encontrando também alguma outra vantagem em trabalhar dois períodos além da financeira, a P2 relata que como o tempo é curto ela aprendeu a se organizar e a P6 destaca a importância de conhecer outras realidades<sup>66</sup>.

A vantagem é que você tem menos tempo e por isso você tem que dividir o seu tempo certinho e organizar, saber dividir direitinho, eu acho que é essa a vantagem. (P2)

Olha! A vantagem além do dinheiro a mais eu vejo assim na questão de você conhecer outros lugares, conhecer outras pessoas, eu acho que melhora a nossa experiência... (P6)

Todas as professoras (com exceção da professora P1) destacaram inúmeras desvantagens em trabalhar dois períodos, sendo que o que mais ressaltaram foi o cansaço e a falta de tempo pessoal e profissional (para planejar o trabalho e estudar), pois também assumem as tarefas domésticas:

Olha! Antes um período só, menos stress, cansaço, a memória funcionava direitinho [...] Então eu acho que é a questão do tempo, de você dobrar período é a de não ter muito tempo [...] Mas, por exemplo, eu trabalhava de manhã, a tarde tinha tempo pra ficar em casa pra pesquisar, eu sempre

---

<sup>66</sup> Vale apontar que a troca entre os pares de diferentes CERs poderia ocorrer independente das professoras dobrarem período.

gostei dos meus livros, e hoje eu faço das “tripas coração” pra fazer essas pesquisas, que a gente não tem tempo. (P6)

[...] eu tinha mais tempo pra preparar a aula, mais condição de estar fazendo cursos fora do horário de trabalho [...] Tenho a casa pra cuidar, tenho que preparar aula, não dá pra ficar... Tem as coisas da faculdade. Então não dá e isso eu sinto falta, eu não tenho mais tempo pra mim de jeito nenhum! Eu não consigo achar tempo pra mim! (P5)

Confirmando a exceção no grupo, a única professora que não vê desvantagens em trabalhar dois períodos é a P1:

Mas como eu gosto nunca foi pesado pra mim, sempre me realizei por estar dentro de uma escola. Minha alma é de escola! (ênfase). Escola e biblioteca é minha marca registrada. [...] se você gosta, tanto faz trabalhar um período quanto dois! Eu também não tenho criança pequena, pra mim é fácil, se eu tivesse filho pequeno talvez fosse diferente.

Talvez a P4 sintetize opinião das colegas acerca da dupla jornada:

Eu acho que o ideal seria a professora ganhar um pouco mais, ser melhor remunerada e não precisar dobrar período. Você trabalha 2 períodos e cansa triplicado!

A sobrecarga de trabalho fica evidente e se alia também a itinerância entre escolas, pois todas (com exceção da P1) dobram período em CERs diferentes (vide quadro 4). Como o intervalo de almoço delas é de 1h e 30 min, e geralmente a distância de um CER pra outro é significativa. Muitas vezes, essas professoras não têm sequer tempo mínimo de relaxamento, pois estão a caminho do outro CER. Semelhante a seus colegas secundários, as professoras da Educação Infantil também procuram trabalhar em CERs próximos a suas casas, mas nem sempre isso é possível, sobretudo quando se trata da “carga suplementar”, que as leva também a mudar de CER a cada ano, em função da disponibilidade de vaga docente.

A falta de tempo para pensar o trabalho evoca nos depoimentos uma apreciação sobre o Momento Pedagógico<sup>67</sup> que todas (mesmo aquelas que não o tem) avaliam

---

<sup>67</sup> Para que o Momento Pedagógico aconteça é imprescindível que o quadro de funcionários no CER esteja completo, pois como dito anteriormente, quem fica com a turma de alunos para que a professora possa realizá-lo é a professora substituta. Portanto, quando a substituta tem que assumir a classe de uma professora que faltou, o Momento Pedagógico fica comprometido. Além disso, a importância que a diretora de cada CER atribui ao mesmo é fundamental, pois é ela que decide tanto se o Momento Pedagógico ocorrerá quanto o tempo destinado para sua realização.



positivamente. Segundo as professoras elas utilizam essa hora na escola para planejarem seu trabalho ou mesmo organizá-lo:

Ah! Eu acho bom, acho que é válido [...] quando eu estou no MP eu acho bom, eu já separo o que eu vou fazer [...] eu tenho que recortar, eu tenho que escrever ou eu tenho que fazer alguma coisa que está atrasada. Então eu aproveito esse momento, é gostoso, é bom. (P6)

Importantíssimo, inclusive porque eu acho que a professora, ela acaba tendo momentos que ela está irritada, às vezes com determinados acontecimentos em relação às crianças, então é o momento dela, eu planejava melhor se eu tivesse esse Momento Pedagógico [...] e esse Momento Pedagógico ajuda essa professora a se acalmar, sentar um pouquinho... Então aquela professora que ocupa bem o Momento Pedagógico dela isso é muito válido. (P3)

Entretanto todas destacaram que o Momento Pedagógico é insuficiente para realização de um planejamento mais elaborado e registram que além de levarem trabalho para casa todo dia, também pensam constantemente sobre seu trabalho:

[...] Eu vivo 24 horas pensando no meu trabalho! Eu sou uma pessoa assim... Então se eu estou no trânsito, em casa, eu estou sempre pensando no que eu tenho que fazer. À noite é o tempo que eu disponho pra usar um pouquinho o computador, então eu faço alguma coisa já planejando. (P3)

Eu levo trabalho pra casa todo dia e trabalho também no final de semana. Mas procuro adiantar durante a semana pra não ter que levar no final de semana. E é uma coisa que até me distrai, sabe! À noite eu não sei mais ficar assistindo televisão sem fazer alguma coisa. (P2)

Vale registrar a exigência pessoal das professoras em relação à sua própria cobrança profissional, como destaca a P6:

[...] então sábado em casa é assim: eu tenho a faxineira, mas ela vai de 15 em 15 dias, e o dia que ela não vai eu tenho que fazer. O sábado que ela não vai, então eu faço a limpeza e fico pensando que eu tenho que procurar isso, fazer a caixinha de tesoura, então a gente não tem tempo. Quando chega ao final do sábado, eu estou morta! Aí não dá! Falo vou deixar pro domingo. Domingo sempre chega visita na minha casa, então acaba ficando, mas aquilo fica na minha cabeça martelando, quando não, eu tenho que acordar na segunda-feira, às 05 horas vou lá no fundo, no quartinho, quantas vezes eu já não fiz isso! Vou lá sento e começo a pesquisar... Só que é tudo muito rápido e eu fico olhando no relógio, a

hora já vai dar: então nessas horas assim feriado ou a tardinha quando eu chego em casa.

Quando questionadas se enfrentam desvio de função ou sobrecarga de tarefas as opiniões se dividem. Quatro professoras, (P1, P2, P4 e P6) avaliam que não. Para essas professoras não há exigência para que elas assumam tarefas de funcionários, o que elas fazem, muitas vezes é oferecer uma ajuda eventual que elas interpretam como atitudes cooperativas e/ou educativas:

Ah! Não, não, eu não tenho essa preocupação. Que nem aqui na escola mesmo às vezes não tem a canetinha lá no lugar, é pra uma pessoa da limpeza colocar, mas não tem. Eu vou lá ao lugar e pego. Eu acho isso normal! Você pode colaborar com tudo eu não vejo: ah não era pra eu fazer e eu faço! (P4)

Não, eu acho que não, não! Eu acho que não porque tem gente que questiona essa questão de servir merenda. Aqui, por exemplo, elas servem os meus alunos que são mais independentes, eles vão lá, eles mesmos pegam os pratos, você só fica orientando... Eu acho que não! Mas se precisar, por exemplo, que nem a gente faz aqui uma sujeirinha de tinta na mesa, eu não tenho essas frescuras! Vou lá, pego o paninho, falo: quem vai limpar? Eles adoram fazer isso! Querem brigar pra limpar. Então acaba que você faz um trabalho de cooperação, e colocando isso pra criança também que sujou vamos limpar. (P6)

Apenas duas professoras (a P3 e a P5) acreditam que realizam atividades que não deveriam, destacando a necessidade de uma auxiliar que realizasse ou se responsabilizasse pelas tarefas específicas de cuidado com as crianças (para que elas se dedicassem às tarefas educativas):

Acho. É o que eu coloquei a respeito de certos funcionários dentro de uma escola, por exemplo, é claro que eu tenho que orientar uma criança para o uso do banheiro. Tenho que orientar com certeza, faz parte da minha função. Mas muitas vezes, eu tenho que estar próxima a essa criança, junto a essa criança, pois muitas vezes não tem ninguém naquele momento, uma criança que esteja passando mal, que fica muito tempo no banheiro por algum motivo, que não esteja bem, você assim tem que estar lá sim até que apareça um profissional pra fazer isso por você. Eu acho que isso não é função de professora. Ah! Muitas vezes você tem que auxiliar na hora da merenda de estar servindo pratos porque a profissional faltou e você tem que estar lá fazendo. (P3)

Diversas né! (risos). Eu acho que o professor, principalmente, da última etapa, tinha que ter um apoio, um auxiliar, com este número de crianças!

Principalmente, com esse número de crianças tinha que ter um apoio pra você estar preparando atividades! [...] tem hora que assim, você precisa do apoio de alguém na escovação dos dentes, ensinar uma criança a ir ao banheiro. Coisas básicas mesmo! (P5)

De uma maneira geral, todas as professoras relatam haver quem as ajude em seu cotidiano de tarefas, destacando a relevância da professora substituta que, quando solicitada, as auxilia na realização de seu trabalho<sup>68</sup>:

Tem a professora substituta, tendo necessidade chamou ela vem! Ela já ajuda dando o Momento Pedagógico pra gente. Uma hora que a gente faz um trabalho com projeto que precisa de ajuda pra tirar uma foto, ficar com um aluno que chora, mesmo algum aluno que esteja dando problema, tudo ela colabora muito, muito mesmo. (P1)

[...] quando você está muito apurada, você pede, a professora substituta faz algum tipo de serviço, mas não assim que vem toda semana e pergunta se tem alguma coisa pra fazer, assim não! (P4)

Quando indagadas acerca de um possível isolamento do trabalho docente, a maioria das professoras, (P1, P2, P5 e P6) reconhecem que não se sentem isoladas e nem sozinhas para realizar seu trabalho:

Ah! Eu acho que eu tenho um trabalho articulado na escola. Assim! Não é com todo mundo que a gente tem aquela afinidade... Mas, eu tenho mais ligação com o pessoal da 5ª etapa. Então a gente tem uma maior ligação com as professoras da mesma faixa etária. Mas eu não me vejo isolada, sozinha, sempre tem com quem compartilhar e conversar. (P2)

Não me sinto sozinha pra realizar meu trabalho eu tenho pessoas que eu posso contar, trocar idéia, ter apoio, eu acho que sim. (P6)

Apenas duas professoras (P3 e P4) se ressentem pelo isolamento do seu trabalho e pela falta de um momento coletivo entre as professoras, apesar do apoio percebido quando há reuniões pedagógicas:

[...] eu acho que uma equipe... Ah! Mais ou menos, é justamente pelo que eu te falei por você não ter um momento. [...] então você nunca tem esse momento, então acaba que mesmo que você não queira você acaba

---

<sup>68</sup> Exceto a P2 que mesmo podendo contar com a ajuda da professora substituta a dispensa, pois prefere fazer sozinha seu trabalho.

ficando no seu mundinho. [...] acaba sendo um trabalho isolado por não ter esse momento coletivo. (P3)

Quando questionadas sobre uma maior cobrança profissional hoje em relação há 20 anos atrás, duas professoras (P1 e P2) discordam: a P1 alega que “Nunca me senti pressionada” já a P2 relata que: “Hoje me sinto menos cobrada, eu acho, porque hoje eu tenho mais confiança no meu trabalho, sei argumentar melhor. Então eu acho que eu me sinto menos”.

Já as outras quatro professoras apontam que se sentem mais cobradas profissionalmente hoje do que há 20 anos atrás, alegando, sobretudo maior pressão da escola e seus dirigentes em defesa dos argumentos/reclamações das famílias.

A P3 se ressentida da cobrança profissional decorrente da defesa incondicional dos pais:

Mais cobrada, também por esse aspecto que eu te falei da família é justamente assim, quando você tem um problema: ah vamos deixar pra lá, vamos ouvir a mãe. Então acaba que você realmente se sente mais cobrada. [...] eu vejo assim: determinadas amigas que tem um problema dentro do CER, às vezes uma coisa, uma palavra que foi mal interpretada, [...] que a criança chegou em casa e contou. E aí o que acontece? Quando essa família se dirige para a direção reclamando dessa profissional... Então eu acho que aí deveria, é o momento de se dizer: eu confio na minha educadora, eu vou conversar com ela, [...] mas eu confio nela, isso não aconteceu, você fique tranqüila. Seu filho é apenas uma criança, criança vive no mundo da fantasia e dar uma força pra essa professora. Ocorre o contrário, ela acaba sendo cobrada: porque você não fez isso, porque você não chamou alguém? E como eu te disse não tem quem chamar, muitas vezes não tem quem chamar.

A P6 sinaliza que a maior cobrança dos pais decorre de sua omissão em suas tarefas, transferindo para a escola suas responsabilidades, “[...] eu acho que hoje a comunidade cobra mais da gente, igual eu falei pra você transfere pra gente responsabilidades que são deles, atitudes”. Também a P1, apesar de afirmar que não se sente cobrada, critica a postura dos pais: “A escola que tem que resolver todos os problemas de família e se a escola faz alguma coisa, por exemplo, impõe limite, os pais vêm e reclamam... Meus pais eram pobres, mas nunca cobraram da escola me dar o que era papel deles”.

Já a P4 se sente mais cobrada por parte das famílias e da secretaria quanto ao desempenho acadêmico das crianças: “Os pais hoje estão cobrando muito mais, então tem aquele medo, aquela aflição, os pais querem que as crianças já saiam lendo e escrevendo da 5ª etapa, hoje eu acho que isso é muito mais cobrado, tanto pelos pais quanto pela secretaria”. E também menciona a cobrança da Secretaria quanto aos registros e a apresentação de projetos.

Duas professoras (P4 e P5) mencionaram a ampliação de cobranças dos dirigentes escolares para que produzam registros e apresentem projetos:

Existe uma cobrança maior desde a Secretaria, a direção é uma preocupação muito grande de estar vendo tudo, tudo registrado através de fotos, disso, daquilo! De tudo que você faz! Esse planejamento não é só assim: você selecionar boas atividades, preparar o caderno de seus alunos, os lápis de seus alunos, não! Hoje se cobra muito! Muito o caderno, o semanário, a sua caderneta. (P5)

A P5 chegou a destacar as consequências dessa exigência de visibilidade<sup>69</sup>, e alertou para o risco do faz-de-conta:

E muitas vezes aquele professor que se preocupa muito (ênfase) em estar preparando aula, em estar olhando o caderno de seus alunos e não tendo tempo de escrever o dele, ele não tem tanto respeito não! Mas eu não me importo. E muitas vezes aquilo que você entrega não é o que você faz. E muitas vezes aquele que faz não tem tempo de entregar. Muitas vezes aquele que desenvolve não tem tempo de registrar tudo aquilo que ele fez.

Entretanto o incômodo é unânime quando a cobrança vem materializada no controle das faltas com a concessão do “prêmio assiduidade”<sup>70</sup>. No geral, as professoras entrevistadas fizeram uma avaliação negativa do mesmo, considerado injusto com as professoras que quase nunca faltam: pois agora quando precisam faltar saem prejudicadas, pois perdem o prêmio. Ao mesmo tempo elas denunciam o risco de, por perderem o prêmio

<sup>69</sup> Provavelmente ela se referia a competição interna dos melhores “projetos” desenvolvidos pelas professoras, que são escolhidos pela Secretaria de Educação e foram publicamente expostos durante o curso de formação inicial, no qual participei.

<sup>70</sup> Medida implantada no *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município* numa tentativa de controlar as faltas mensais das professoras ao trabalho. Sendo que a constatação da presença diária delas ao trabalho se dá mediante controle digital, ou seja, a assinatura no livro-ponto foi substituída pela máquina digital.

durante o ano letivo, tendo 4 faltas mesmo que justificadas, algumas professoras acabaram por ampliar seus dias ausentes:

O prêmio devia se chamar “castigo assiduidade” porque eu, com 20 e tantos anos de Prefeitura, a falta maior que eu tive foi de uma semana de trabalho! Eu não tenho licenças! Eu sou uma professora que raramente falta. E as vezes que eu faltei foi realmente por necessidade médica. Uma falta aqui, uma no outro ano, assim! E com o prêmio a pessoa correta, que faltava realmente só quando precisava por motivo de saúde, ela parou, ela nem falta nesse momento. Agora aquela que faltava já por qualquer motivo ela continua faltando, então acaba que pra mim isso não é prêmio. É um castigo! (P3)

Ah! Eu acho injusto, porque eu mesma quase não falto. Em 24 anos de serviço eu acho que eu devo ter umas 30 faltas, tirando as licenças-maternidade. Então eu, com prêmio ou sem prêmio, eu não vou faltar! Agora quem falta, continua faltando! Então eu acho que é uma coisa que não tem nada a ver, eu acho injusto. De repente, por exemplo, eu fico doente, nunca faltei na minha vida, uma doença mais séria, tiro 10-15 dias de atestado, aí eu também vou ser prejudicada, por causa de alguns que faltam bastante. (P4)

A rigidez da regra de concessão vem obrigando as professoras a trabalhar mesmo doentes, ou se sintam culpadas quando apresentam qualquer problema de saúde, como nos relata a P4:

No final do ano passado foi em novembro eu tive uma doença séria, que eu não conseguia nem andar e eu tive que tirar 10 dias de licença e aí em dezembro eu não recebi o prêmio. A sorte foi que fechou o ano de 2008! Se eu tivesse doente no começo do ano eu teria perdido o ano inteiro porque acima de 4 faltas você já perde o prêmio pro ano todo.

Importante destacar que três professoras, (P2, P3 e P5) exemplificam a perda do “prêmio assiduidade” de forma injusta, sendo o caso mais difícil o da P5 que perdeu o prêmio por excesso de trabalho:

Eu já perdi o prêmio porque eu fiquei com criança no final do dia e esqueci de passar o dedo lá. Aí descontou todo o prêmio! Eu nunca falto! E nesse dia me descontaram todo o prêmio. (P2)

O ano passado eu cheguei mais cedo pra preparar o teatro de Natal, cheguei às 7 horas da manhã e esqueci, comecei a trabalhar e esqueci de passar a digital às 7 horas e 20 minutos e eu perdi o prêmio! Mesmo tendo

uma ocorrência (eu abri o livro de ocorrência no mesmo dia no momento da saída) explicando o meu motivo: eu entrei no CER às 7 horas pra preparar o teatro de Natal. Não teve conversa... Eu perdi o prêmio! Eu tinha ido à noite buscar fantasia em outro CER, com meu carro, fora do meu horário de trabalho, mas a gente não tem nenhum respeito, nenhuma consideração. (P5)

As intensas jornadas e o esforço de trabalho durante mais de 20 anos de atuação profissional certamente afeta à saúde dessas professoras. A P2 e a P5 se queixaram de problemas na voz, e, além disso, a P5 e a P6 mencionaram problemas na coluna:

Ah, essa voz rouca, que não adianta, não vai voltar nunca mais. (P2)

Tenho problema na coluna [...] e estou tendo muito problema com a fala. (P5)

Além delas, P3 relatou que desenvolveu uma doença séria, de natureza psicossomática (fibromialgia), que ela associa a um episódio vivenciado dentro da escola com uma criança cadeirante que foi inclusa em sua sala de aula<sup>71</sup>. Segue o depoimento emocionado dessa professora em relação ao que ocorreu:

E como a fibromialgia começou? Foi por um problema profissional! Há uns anos atrás eu tive aqui na escola uma criança especial, e essa criança veio pra minha classe e eu já sabia que eu ia ter dificuldade por uma questão, por uma coisa minha, eu tenho dificuldade realmente! Só o que aconteceu? Foi nessa época que me apareceu essa dor terrível que eu tenho no ombro, no pescoço. Essa criança era cadeirante e até o ano anterior tinha uma pessoa, disponibilizada pela Secretaria, que ficava com essa criança, ela vinha e ficava 4 horas junto com essa criança. [...] o problema começou aí: eu fui notificada que eu teria sim um auxílio, mas só de 2 horas. Então a princípio eu relutei, eu achei que isso não era possível. Eu falei assim: como eu vou levar a minha classe pra areia, hora de banheiro, se não tem uma ajudante? [...] isso mexeu muito comigo! Eu achei injusto com a criança, com o restante da classe e comigo enquanto profissional! Essa criança ficou comigo o ano todo e essa profissional só 2 horas e muitas vezes até faltava. [...] chocou-me muito porque essa criança brincava na areia, até o ano anterior, nesse momento quando eu tinha areia e a profissional não havia chegado, ele ficava sentadinho na cadeira e isso me doía muito. Além do que, eu tinha que dar atenção pra ele, eu tinha que ficar com ele, conversar com ele pra ocupar o tempo dele e enquanto isso as outras crianças não tinham essa atenção que eu deveria dar. Isso pra mim foi um fato bem marcante! Foi a partir daí que eu

---

<sup>71</sup> A professora procurou ajuda e está participando de um programa de tratamento da doença.

comecei a me preocupar com essa dor, que eu fui ao médico e ele disse que era fibromialgia e aí vai...

Mas apesar de haver indícios de intensificação do trabalho das professoras de pré-escola de Araraquara, todas foram unânimes em reconhecer que sentem “verdadeira paixão” pela profissão e valorizam o seu trabalho, como nos relata a P3:

Bom, eu acho assim a professora de Educação Infantil é importantíssima! Eu acho necessário! Eu adoro o que eu faço! Eu amo a minha profissão! Então eu acho que pra mim se eu tivesse que escolher hoje outra profissão eu não conseguiria, realmente foi uma opção que eu acho que eu acertei.

O gostar do trabalho vem aliado a um compromisso profissional por parte das professoras:

Então eu acho que eu sou uma professora muito ansiosa, me cobro muito, nunca estou satisfeita com o que eu estou trabalhando... Eu nunca cheguei aqui em novembro (tem 23 anos que eu estou trabalhando com a 5ª etapa) que eu fale: olha! Eu trabalhei tudo que eu queria! Sempre tem alguma coisa que eu não trabalhei. E aí eu me cobro, ah, o ano que vem eu vou trabalhar isso... (P4)

Eu me cobro muito, e sofro muito por isso, eu me cobro assim: no sentido de estar preparando aula, de estar sempre preocupada, eu não tenho aquela tranquilidade! (P5)

Olha! Eu sou uma pessoa perfeccionista, eu falo a gente sofre por ser assim, mas não adianta eu já tentei mudar e não consigo! Então assim... Dentro do meu trabalho da Educação Infantil eu sempre acho que não está bom, eu sempre acho que está faltando alguma coisa, eu sempre acho que eu preciso melhorar ainda, não estaciono... (P6)

Embora estejam próximas de se aposentarem, não percebemos por parte das professoras nenhum tipo de acomodação, ao contrário, elas afirmam encararem seu trabalho hoje com a mesma disposição de quando começaram. Várias “não querem nem pensar na possibilidade da aposentadoria”, preferem continuar trabalhando:

[...] eu nasci pra ser professora! Estou num dilema, pois estou perto de me aposentar e eu não quero nem pensar nisso. (P1)

Eu acho assim, hoje eu praticamente, já estou com tempo pra me aposentar, realmente não sei se eu vou conseguir. Porque apesar de todas as dificuldades que eu te relatei, eu amo o meu trabalho... (P3)



Como relata a P2, que já se aposentou, mas continua trabalhando:

[...] eu adoro o que eu faço, então eu acho que eu teria problema se eu tivesse parado porque eu tinha medo de parar, porque é uma vida inteira naquele ritmo, naquela correria, e eu gosto disso, além de tudo eu gosto, então é uma coisa que eu ia sentir falta.

Seus depoimentos sugerem que elas valorizam o tipo de trabalho com as crianças na faixa etária pré-escolar, pois é nessa etapa que conseguem desenvolver um trabalho pedagógico com seus alunos, ou seja, elas valorizam aspectos voltados à escolarização e alfabetização, afirmando sua identidade como professoras:

[...] a professora de 5ª etapa permanece mais tempo em sala de aula. E eu acho que você permanecendo mais tempo em sala de aula você tem uma satisfação pessoal, pra mim, de você estar passando mais coisas pra essas crianças, você não está só cuidando, não que as outras só cuidem, mas a parte pedagógica ela é mais ampla. E eu me sinto melhor, eu gosto mais! O retorno também é bem melhor. (P3)

É a faixa etária que eu mais me identifico é a última etapa da Educação Infantil eu gosto dessa idade porque é quando a gente está preparando eles, mesmo, está alfabetizando eu gosto desse trabalho, da alfabetização e por isso a 5ª etapa. (P5)

[...] eu gosto de dar aula, eu não sou aquela professora que chega e dá a atividade pro aluno fazer e vai pra lousa e faz outras coisas enquanto o aluno faz! Eu gosto de olhar como eles estão fazendo, quem está com dificuldade... Eu gosto que eles perguntem pra mim as dúvidas e não pros colegas, eu brinco com eles: eu sou a professora e estou aqui pra ensinar! (P2)

O protagonismo do trabalho docente fica claro quando elas apontam a diferença entre ser professora titular e ser professora substituta. Para elas, a professora substituta “acaba fazendo de tudo um pouco” dentro da escola, entretanto ela é um objeto subserviente, por não realizar um trabalho que envolva o planejamento da ação. Já quando são professoras titulares elas relatam ter autonomia e serem sujeitos de seu trabalho:

Eu gosto mais de ter a minha turma eu gosto mais! Eu me identifico em ter meus alunos, planejar o meu trabalho, naquela turma do que estar assim ocupando vários cargos ao mesmo tempo. Você vê a produção dos seus alunos, cria aquele laço afetivo com aquela turma! E também você ser conhecida pelos familiares como a professora daquela turma. É outra coisa! E o professor substituto fica como secretário... (P5)

Olha, a professora substituta ela não faz nada e faz tudo porque você não tem uma preocupação com o planejamento, com os papéis, que nem o planejamento, o diário, uma proposta mais elaborada, mas ao mesmo tempo você tem que socorrer todo mundo. E ajuda uma, ajuda outra e faz isso e faz aquilo! Então quando você está, por exemplo, em uma sala de aula, então você trabalha na sala dá as suas atividades [...] a sua sala é só sua, você faz o seu serviço e tudo bem, agora como substituta você não tem nada assim pra fazer, como diário, planejamento, mas você tem tudo pra fazer também auxiliar todas (ênfase) então eu acho isso bastante complicado. Eu prefiro uma sala mesmo, uma classe mesmo. (P4)

Apesar de terem sinalizado que suas condições de trabalho foram melhores nos anos oitenta, quando questionadas sobre como encaram sua atuação profissional atual as professoras<sup>72</sup> ressaltam seu amadurecimento e a qualificação profissional como base sólida para afirmar que a realização de seu trabalho hoje é bem melhor do que há 20 anos atrás. Assim, enfatizam além da importância dos cursos de formação, como registrado, a valorização da experiência profissional:

Eu acho que está bem melhor porque eu acho assim... No sentido que eu aprendi muito... Então eu acho que como eu aprendi muito, eu passo isso pras minhas crianças. Então nesse aspecto eu acho que realmente é a sua experiência. A experiência tem que nos ajudar a sermos melhores, então eu acho que nesse aspecto. (P3)

Eu acho assim que é diferente porque melhorou. O meu trabalho eu acho que melhorou por causa da experiência, você vai vendo assim, por exemplo, você dá uma atividade pra uma criança, não deu certo, você não vai repetir aquilo, você já jogou no lixo, não funcionou, não deu certo, entendeu?! Então eu acho que melhorou por causa disso: experiência e esses cursos de formação que a gente faz, que ajuda também, entendeu?! (P6)

Entretanto, quando comparam sua fase inicial de atuação profissional com hoje, todas as professoras<sup>73</sup> se sentem menos valorizadas profissionalmente do que há 20 anos atrás:

Olha! Por incrível que pareça eu acho que menos! Olha! Eu acho que pelos pais, nem o Dia do Professor a gente tem, então a gente é considerada assim... A Educação Infantil, como se fosse uma babá, eu acho que as mães não valorizam. [...] pela Secretaria também, porque a

<sup>72</sup> Com exceção da P1 que relata que sempre trabalhou da mesma forma.

<sup>73</sup> Com exceção da P1 que se sente mais valorizada pela diretora, pelos pais e pela Secretaria de Educação, pois ela acredita que tenha construído sua reputação profissional e tem certeza que para a Secretaria de Educação ela é uma das melhores professoras.

gente é considerada no todo, como funcionário público, não como a classe a professora (ênfase). [...] antes a gente era mais valorizada, não sei se a rede era menor! (P4)

Eu procuro me valorizar mais! Mas assim: dependendo o lugar que você trabalha você se sente como uma babá mesmo, esse ano eu adotei assim: não quero que me chame de “tia” eu quero que me chame de professora. [...] quando eu trabalhei em Gavião em 1987 eu falo que os pais tinham um respeito tão grande! Era a professora mesmo que estava chegando, sabe! Desde o motorista que levava a gente, você era professora, hoje não tem esse respeito não! Hoje é a “tia” da creche mesmo! (risos) (P5)

E três professoras (P1, P3 e P6) criticaram a desvalorização da escola e da educação pela sociedade, destacando também a ampliação do papel da escola frente à omissão da família. Para essas professoras a educação hoje é desvalorizada, a escola perdeu a credibilidade, portanto, não é respeitada pelos pais que cobram da instituição escolar resolver os problemas familiares e sociais, o que colabora para que tanto a escola quanto o professor percam seu papel, que, segundo elas, é ensinar:

[...] a gente está cuidando mais do que ensinando! Porque eu acho que a família, ela cobra muito de você coisas que ela deveria estar fazendo! Eu acho que antes o professor era mais valorizado, esse respeito que a família tinha logicamente a criança trazia pra nós e hoje você se desgasta muito com coisas pequenas, né! Tipo a blusa que perdeu, o dentinho que está doendo: você leva ao dentista professora!?! (ênfase). Problemas de ordem psicológica que a gente está tendo muito mais do que a gente via antes. Então tudo isso acaba que você se pergunta e a minha função? Onde ela está? Está se perdendo por aí? Porque você acaba tendo que passar muito tempo pra esse tipo de coisa. Então eu acho que nesse aspecto frustra. (P3)

[...] hoje em dia a gente vê muitas crianças sem limite, as crianças já vêm de casa assim: sem limite, sem educação, sem noção do que é certo do que é errado [...] a família acabou transferindo pra escola toda a responsabilidade que era dela, sabe! Até questão de higiene, de coisas básicas, que é da família que vem, foi pra escola e a escola não dá conta! A escola é pra ensinar, pra gente se preocupar mais com a parte pedagógica, então eu acho que misturou muito as coisas e deixou um pouco a desejar. E antes não era assim. (P6)

Se você for estudar a educação, a educação não vai ser valorizada nunca! Pode ser que haja uma mudança radical no planeta, mas eu acho que a educação vai ser sempre vista como um problema. Todos os problemas que ocorrem são jogados pra escola. A escola que é fraca! A escola que tem que resolver todos os problemas de família e se a escola faz alguma coisa, por exemplo, impõe limite, os pais vêm e reclamam. Hoje em dia a sociedade mudou, a escola tem que mudar!?! Pra mim a escola não deve mudar, a escola é uma instituição sagrada. Tudo a gente tem que dar hoje,

a escola está perdendo seu papel. Qualquer pessoa expert em educação fala que eu estou errada, vivi na escola antiga que falavam que podava, mas eu sou tradicional, eu passei por aquela escola e aprendi. (P1)

Visando sintetizar os diferentes aspectos enfocados pelo conjunto de depoimentos obtidos nas seis entrevistas, na busca por indícios de processos de precarização e intensificação do trabalho docente, tomamos por base o conceito amplo de “condições de trabalho” proposto por Gonçalves (2005, p. 09), que inclui:

À forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Considerando cada aspecto do trabalho docente arrolado pela autora, os resultados da análise de nossas entrevistas permitem concluir que as professoras de pré-escola do município de Araraquara têm dupla jornada de trabalho, lecionando em dois períodos, muitas vezes em escolas diferentes. Portanto, além da itinerância entre escolas, seu horário de trabalho implica reduzido tempo para deslocamento e refeição (somente 1 hora e 30 minutos de intervalo para o almoço).

Quanto à avaliação do desempenho, elas sentem uma maior cobrança profissional por parte da escola e seus dirigentes que ultimamente estão dando muita credibilidade para as famílias, deixando assim de lhes dar a devida atenção e também tem ampliadas exigências quanto ao registro de atividades e desenvolvimento de projetos. Além disso, estão sendo submetidas a um rigoroso mecanismo de controle do trabalho: a concessão do “prêmio assiduidade” – um bônus salarial mensal, que as inibe de faltarem ao trabalho mesmo doente, devido à necessidade de remuneração adicional decorrente do “prêmio”.

Em relação aos procedimentos didático-pedagógicos, as professoras desenvolvem um trabalho estruturado, que envolve planejamento das atividades e tem uma rotina a ser seguida, até mesmo devido ao sistema de rodízio dos espaços que ocorrem nos CERs. Vale destacar que, provavelmente associado a seu tempo de experiência no magistério, as professoras entrevistadas consideram ter autonomia para realizarem seu trabalho

pedagógico. Autonomia que lhes dá segurança inclusive para afirmar suas concepções sobre qual é o papel da professora de Educação Infantil: elas consideram importante alfabetizar e ensinar seus alunos, daí a preferência do trabalho como professora titular e com crianças da 5ª etapa.

Em relação à admissão e administração da carreira, as entrevistas confirmam a análise documental: essas professoras são todas admitidas por concurso público, portanto são efetivas no cargo que ocupam, e têm um Plano de Carreira específico para o magistério, que lhes oferece oportunidade de ascensão tanto através da progressão quanto da promoção funcional, além de possibilidade de formação continuada.

Quanto às condições materiais de trabalho, precisamos reconhecer que elas contam com uma boa infra-estrutura possibilitada pelos CERs, incluindo desde espaços até equipamentos, móveis e brinquedos. Entretanto, as entrevistadas se ressentem de uma época em que tanto os materiais escolares quanto didáticos eram enviados pela Prefeitura em quantidade e qualidade, e queixam-se de certa “privatização” dos recursos para a compra desses materiais, mediante arrecadação de dinheiro através de festas e contribuição dos pais, acarretando em mais uma tarefa e preocupação para as professoras. Algumas também se queixaram do excessivo número de alunos por turma.

Quanto ao salário, elas se ressentem da sua desvalorização, sobretudo quando comparado com os vencimentos que recebiam no início da carreira (meados dos anos 1980), cujo valor era suficiente para que trabalhassem apenas por um período e nem pensavam na possibilidade de dupla jornada.

Visando interpretar seus julgamentos e avaliações sobre suas condições de trabalho, foi igualmente imprescindível retomarmos o conceito de precarização do trabalho docente proposto por Oliveira (2006, p. 216):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Uma leitura cuidadosa desses aspectos revela que as condições de emprego do magistério público do município de Araraquara **não estão precarizados**, e as professoras de Educação Infantil têm asseguradas condições de profissionalização. Senão, vejamos: a análise das entrevistas confirma que não há instabilidade e nem precariedade do emprego das professoras de pré-escola de Araraquara, pois todas são concursadas no cargo que ocupam, portanto são efetivas. Elas têm piso salarial, estabelecido no *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara*, no valor de R\$ 710,22<sup>74</sup>, (em 2005). Ou seja, uma professora de pré-escola recém ingressante na rede municipal receberá esse valor para trabalhar 22 horas semanais, e à medida que ela ascende na carreira seja pela progressão seja pela promoção funcional esse valor vai sendo aumentado (o salário das entrevistadas é cerca de R\$ 900,00). Se lembrarmos que, de acordo com a Lei nº 11.738, o valor do piso salarial nacional para professores da Educação Básica com formação mínima exigida pela LDBEN de 1996 é de R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais (BRASIL, 2008), podemos concluir que as professoras da Educação Infantil de Araraquara recebem um valor acima do estabelecido pelo piso salarial nacional. Além disso, essas professoras têm asseguradas suas condições tanto previdenciárias quanto trabalhistas através do Plano de Carreiras específico para o magistério. Assim sendo, nossa análise permite concluir que elas não estão passando por um processo de precarização do seu trabalho.

Por outro lado, os dados nos alertam para dois possíveis riscos de precarização do trabalho docente que podem estar ocorrendo: a ampliação de atribuição de aulas mediante “carga suplementar” (que não dá estabilidade e nem garantias trabalhistas para as professoras e acirram a rotatividade delas entre as escolas) e alteração nas regras para concessão de aposentadoria. A ilegal não concessão do FGTS para professoras aposentadas, caso realmente seja instituída, pode vir a se configurar como perda de direito previdenciário.

Apesar desses riscos, não podemos confirmar que as professoras do município vivem processo de precarização do trabalho, como conceituou Oliveira (2006). Pelo contrário, nossa investigação aponta que as professoras araraquarenses partilham condições de trabalho que lhes asseguram boas condições de profissionalização.

---

<sup>74</sup> Ver anexo XVI da Lei nº 6.251 (ARARAQUARA, 2005).

Mas, seus depoimentos sugerem a presença clara de indícios de **intensificação do seu trabalho docente**, sobretudo frente a presença de sobrecarga de trabalho que vivenciam em seu cotidiano: todas as professoras entrevistadas trabalham nos dois períodos do dia, sendo que o motivo que as levou a uma dupla jornada de trabalho foi sua deterioração salarial. Elas relatam as desvantagens da dupla jornada, destacando o cansaço decorrente do trabalho com as crianças pequenas e sua falta de tempo pessoal e profissional, agravada pela itinerância entre escolas. Apesar de fazerem uma avaliação positiva do Momento Pedagógico (uma hora que elas têm por semana para planejar, estudar e/ou organizar seus materiais), todas levam trabalho para casa todo dia, e deixaram claro que não separam seu tempo pessoal do profissional.

Já quando analisam seu isolamento profissional, seu discurso parece ambíguo: ao mesmo tempo em que algumas professoras apontam a necessidade de auxílio para as tarefas que envolvem o cuidado das crianças, outras consideram educativa e/ou colaborativa sua participação na rotina do CER. Também a presença da professora substituta é valorizada por elas na ajuda quanto à realização de suas tarefas, ainda que a troca entre os pares muitas vezes “deixe a desejar”. Entretanto, nenhuma aponta isolamento do seu trabalho, a maioria reconhece que, quando necessita, recebe apoio seja de colegas, seja dos dirigentes escolares.

Quanto à cobrança profissional, nossos resultados sugerem que a maioria das professoras se sente mais cobrada profissionalmente hoje do que há 20 anos atrás, em decorrência de maior pressão da escola e seus dirigentes em defesa de argumentos/reclamações das famílias. Também há maior cobrança quanto ao registro das atividades e desenvolvimento de projetos. Mas a grande e ameaçadora cobrança decorre da implantação de uma primitiva forma de controle do trabalho docente: o “prêmio assiduidade”, única medida objetiva de avaliação docente, relacionada às faltas ao trabalho. Todas as professoras se ressentem dessa medida, se sentindo injustiçadas, pois acabam não tendo mais o direito de faltar ao trabalho quando realmente necessário, como em caso de doença, por exemplo.

Em síntese, podemos apontar que nossos resultados mostram a presença de indícios de intensificação do trabalho docente das professoras da pré-escola de Araraquara, que podem ser constatados seja pela dupla jornada de trabalho a que essas professoras foram

submetidas (LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006), em decorrência de necessidade financeira, seja pelo comprometimento do tempo das professoras para planejarem e organizarem seu trabalho (APPLE, 1995; LOURENCETTI, 2008). As professoras da pré-escola de Araraquara também sentem uma maior cobrança quanto à realização do seu trabalho (LOURENCETTI, 2008), seja devido a maior pressão da escola e seus dirigentes em defesa das famílias e exigindo registros e projetos, seja – sobretudo – pelo controle oriundo do “prêmio assiduidade”, que é uma forma de inibir as professoras a faltarem ao trabalho, o que pode comprometer sua saúde.

Sobre a saúde física das professoras, parece importante comentar certa naturalização das doenças que estão associadas ao trabalho docente e/ou parecem ter sido desenvolvidas devido à atividade profissional, como problemas na voz e na coluna: parece que nossas professoras não dão a devida dimensão a esses sintomas e, muitas vezes, os encara como algo normal. Desse modo tememos que o “prêmio assiduidade” possa vir a contribuir para a acentuação dos problemas de saúde das professoras. Pensando no seu cotidiano de trabalho uma medida tão severa (por estabelecer que a partir de 4 faltas ao ano, mesmo justificadas, as professoras perdem o direito ao “prêmio” durante o restante do ano), pode fazer com que elas se forcem a trabalhar, mesmo doentes. E, com isso, agravem a fragilidade de sua saúde, ou pior, sintam-se culpadas por estarem doentes.

Apesar de todas as adversidades, embora evidenciem indícios evidentes de intensificação do trabalho docente, deduzimos que as entrevistadas são comprometidas e preocupadas em desenvolver seu trabalho com competência, gostam do que fazem e “não tem dúvidas que escolherem a profissão certa”. E mais, preferem continuar trabalhando a se aposentarem.

Analisando nossas entrevistadas a partir dos ciclos profissionais<sup>75</sup> propostos por Huberman (1992), poderíamos considerá-las na interface entre as fases “pôr-se em questão” e “distanciamento/serenidade”, pois seu tempo de atuação na Educação Infantil já as coloca próximas a se aposentarem<sup>76</sup>. Diversamente a fase do “desinvestimento” profissional

---

<sup>75</sup> Entrada na carreira, 1 a 3 anos de carreira; fase de estabilização, 4 a 6 anos de carreira; fase de diversificação, 7 a 15 anos de carreira; pôr-se em questão, 15 a 25 anos de carreira; serenidade, distanciamento, conservantismo, 25 a 35 anos de carreira; desinvestimento, 35 a 40 anos de carreira. O autor destaca que os professores não passam necessariamente por todas as fases e nem pela seqüência das mesmas (HUBERMAN, 1992).

<sup>76</sup> Relembrando que a P2 até já se aposentou e continua trabalhando.



prevista pelo autor, podemos considerar que nossas professoras apresentam características da fase da “diversificação”, na qual os professores se mostram bem motivados e dinâmicos para a realização de seu trabalho (Huberman, 1992). Seus depoimentos sugerem que elas valorizam a diversificação do seu trabalho, se envolvem com o mesmo e estão sempre a procura de novas atividades, se colocando em “questionamento” chegam a conclusão que escolheram a profissão certa, mesmo com os problemas que encontram, elas não se mostraram desanimadas com o magistério e nem se arrependem da escolha que fizeram.

Diferente do “desinvestimento” associado ao final da carreira, quando os professores deixam de investir na profissão para se preocuparem mais com sua vida pessoal, a maioria das professoras entrevistadas, ao contrário: “não quero nem pensar na aposentadoria!” e continuam canalizando grande parte de seu tempo disponível para o trabalho. A única atividade que elas já não realizam com a mesma frequência, se comparado ao início da carreira, é sua participação em cursos de formação fora do horário de trabalho.

O que podemos destacar dessa análise é que diferentemente dos professores secundários dos países europeus, onde foi realizado o estudo de Huberman (1992), as professoras da Educação Infantil que entrevistamos, mesmo estando próximas a se aposentarem, não perderam o entusiasmo com o seu trabalho e a vontade de inovar. Elas não se queixam da profissão como seus colegas secundários, como verificado na pesquisa de Lourencetti (2008). Ao contrário: enfatizam que, mesmo com os problemas que a profissão apresenta, acreditam que fizeram a escolha certa e valorizam a profissão professor.

Importante destacar a postura dessas professoras em relação ao seu papel enquanto professora de Educação Infantil, apontando claramente a prioridade para o ensino e a valorização da contribuição do professor para aquisição de habilidades e conhecimentos pelas crianças, sinalizando sua postura crítica frente ao modelo que contesta a escolarização para Educação Infantil. Um aprofundamento dessa questão parece essencial para futuras pesquisas, sobretudo se considerarmos a postura defendida por Arce e Martins (2007) sobre a importância do ensinar nessa etapa educacional.

Também chamou nossa atenção a naturalização das professoras quanto à sua sobrecarga de tarefas – que elas quase banalizam, sinalizando que levar trabalho para casa

todos os dias já faz parte de sua rotina. A vida e o trabalho das professoras parece se mesclar, como nos mostra Souza (2008, p. 04):

O tempo de trabalho, tanto no Brasil como na França, é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo.

Para finalizar, também é imprescindível registrarmos outro incômodo: nossas professoras parecem autônomas e críticas quando avaliam seu trabalho a nível pedagógico, entretanto, se revelam quase alienadas quando julgam as questões políticas nele implicadas. Parece que quanto mais distante da sala de aula e da sua relação com a escola, menor é seu conhecimento e envolvimento. Ou seja, quando a questão se refere ao seu trabalho cotidiano na escola, elas entendem e opinam sobre o mesmo, chegando inclusive a defender a alfabetização das crianças, mesmo sabendo que esse discurso não é hegemônico. Entretanto, quando o assunto envolve questões políticas, legislação nacional e seus direitos trabalhistas, elas geralmente não sabem opinar e reconhecem sua ignorância e ou/desligamento. Num certo sentido, parece que nossas entrevistadas podem ser consideradas como sujeitos do seu trabalho pedagógico, entretanto parecem meros “objetos” das regras políticas que regulam seu cotidiano de trabalho, o que pode comprometer suas condições de profissionalização.

“Quando recebemos um ensinamento  
devemos receber como um valioso  
presente e não como uma dura tarefa. Eis a  
diferença que transcende”.

*“Frases Célebres de Albert Einstein” -  
Albert Einstein (EINSTEIN, 1927).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito poderia ser dito e analisado frente à riqueza de dados e informações que foram sendo coletados ao longo dessa pesquisa. Entretanto, e infelizmente, as restrições de prazo para conclusão de dissertações de mestrado comprometem o amadurecimento de análises e interpretações que precisam de tempo para pensar a pesquisa. Curiosamente, assim como as professoras, também o cotidiano dos mestrandos está intensificado pela falta de tempo para pensar o trabalho (ANDRÉ, 2007).

É importante destacar que a falta de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Infantil muitas vezes se apresentou como um empecilho para a concretização dessa pesquisa. Mas, esperamos que nosso estudo - que procurou investigar o trabalho docente nessa etapa educacional para além de suas práticas cotidianas pedagógicas buscando sua análise através das reais condições de trabalho postas para as professoras - possa colaborar para uma melhor compreensão dessa temática.

Gostaríamos de registrar um alerta inicial sobre nossos resultados: é evidente que somente em municípios (e sistemas escolares) nos quais as condições de profissionalização dos professores estejam asseguradas é que podemos buscar indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. Inevitável reconhecer que a grande maioria dos estudos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil nos levam à constatação da “precariedade” e “fragilidade” tanto das instituições quanto dos profissionais a ela vinculados (ARCE, 2001; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993; CORRÊA, 2002; ROSEMBERG, 2002a, 2002b; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002; dentre outros). Portanto, a maioria das instituições de Educação Infantil brasileiras não conta com o trabalho efetivo de professoras habilitadas com carreira e salário dignos, e ainda têm muitos problemas a solucionar, sobretudo quanto a infraestrutura e a construção da identidade educacional de creches e pré-escolas. Assim, temos claro que Araraquara traz um contexto diferenciado, dadas as condições de profissionalização das professoras, mas temos evidente o que ocorre na maioria do país. Desse modo acreditamos que mais estudos, que possam abranger um maior número de professoras, se fazem necessários quanto à investigação do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil, pois muitas lacunas ficaram postas para a compreensão de uma temática ainda pouco explorada pela área.

Mas embora não possamos fazer generalizações, devido também ao reduzido número de entrevistas, e termos nítido que as professoras de pré-escola parecem **não** estar passando pelo mesmo processo de precarização e intensificação do trabalho docente vivenciado por seus colegas de outros níveis educacionais, alguns resultados nos incomodaram ao sugerir a presença de riscos de precarização e indícios de intensificação do trabalho docente na Educação Infantil.

Quase desnecessário lembrar que nossa pesquisa nasce da necessidade de investigar os professores impactados por reformas educacionais implantadas, sobretudo depois da LDBEN/1996. Sob essa nova conjuntura, os professores foram sendo hiper-responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, sendo cobrados a desempenhar várias funções, em resposta à exigência de um novo perfil profissional, além de diminuir a autonomia na realização de seu trabalho, pois participam cada vez menos da tomada de decisões educacionais. Todas essas mudanças não têm sido acompanhadas por condições de trabalho adequadas para o magistério, pois os professores estão passando por uma significativa fragilização do emprego aliado a desvalorização salarial, que os leva a ampliação de sua jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais das escolas e da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outras.

Várias pesquisas vêm analisando as consequências dessas alterações para o trabalho docente, que pode implicar um processo de desprofissionalização dos professores (DIAS-SILVA, 2007, 2005; ESTEVE, 2006, 1991; GIROUX, 1997; LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006, 2004, dentre outros). Análise da literatura recente mostra claramente que os professores do ensino fundamental e médio, diante de todas as mudanças postas para a realização de suas funções estão passando por um processo de precarização do trabalho, que pode ser percebido pela perda/alteração de direitos trabalhistas e previdenciários, acarretando instabilidade e precariedade em seus empregos (OLIVEIRA, 2006). Eles também enfrentam um processo de intensificação do trabalho docente, que pode ser constatado pela sobrecarga de trabalho aliada a cobranças e pressões quanto à realização de suas atividades (APPLE, 1995; LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006). Sob tal cenário se assentou nossa questão de pesquisa central: estariam as professoras da Educação Infantil também sendo submetidas aos mesmos processos que levam a sua desprofissionalização?

Vale lembrar que alguns estudos recentes, como os de Dias (2006); Kishimoto (2006), Kramer e Nunes (2007) apontam pistas que corroboravam com a hipótese de que mesmo as professoras de pré-escola poderiam estar sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho docente.

Dado o contexto de “rainha da sucata” (ROSEMBERG, 2002a) da Educação Infantil no país, viabilizar tal investigação pressupunha que investigássemos professoras – com formação e carreira. Daí nossa opção por investigar as professoras de pré-escola, opção assentada em resultados de pesquisas da área. Pesquisas que apontavam que, diferente das creches, as pré-escolas se encontram em situação diferenciada e melhor: seja porque sua história vem atrelada ao enfoque/modelo da escolarização, seja porque se consolidaram em estabelecimentos mais bem estruturados quanto a instalações e equipamentos, seja, sobretudo, pela exigência de formação e habilitação de seus profissionais. Assim, as professoras da pré-escola, enquadradas na “ordem hierárquica das professoras primárias” (CAMPOS, 1999), evidenciam uma nítida diferenciação quanto a sua profissionalização, diferenciando-as das professoras leigas e/ou educadoras de creche. As professoras de pré-escola também se diferenciam das demais trabalhadoras da Educação Infantil, pois que sua habilitação para o magistério lhes confere um status diferenciado, que lhes assegura melhores condições de trabalho, incluindo carreira e salário. Portanto, elas são professoras, e justificavam ser alvo de investigação específica.

A trajetória da educação de crianças pequenas na cidade de Araraquara, por outro lado, aponta caminhos bastante diversos dos trilhados na maior parte do país: seu projeto para a Educação Infantil é destacado como pioneiro, inclusive pelas regras de contratação e carreira de seus professores desde a década de 1980. Analisando a rede municipal de educação dessa cidade e as condições de profissionalização do magistério, precisamos concordar com Corrêa (2002, p. 15-16) quando ela aponta a importância do poder local para a Educação Infantil:

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de zero a seis anos de idade ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variavam sempre entre o péssimo e o precário quando destinados à população de mais baixa renda. Assim, quando pensamos em Educação Infantil pública no país, podemos logo ter a imagem da precariedade, salvo alguns raros períodos em que, em alguns municípios

dirigidos por gestores mais sensíveis à questão, de fato houve investimento sério na educação das crianças pequenas.

“Investimento sério”: nossa análise confirma que Araraquara se enquadra nessa exceção, pois na trajetória da Educação Infantil desse município houve governos locais, especialmente na fase de redemocratização do país em meados da década de 1980, que investiram e priorizaram essa etapa educacional, fato que contribui para que a cidade tivesse uma realidade bem diferente de outras tantas no país. As particularidades desse município, a nosso ver, se fazem presentes ainda hoje nas exigências quanto ao nível de formação profissional docente, contratação por meio de concurso público, na infraestrutura encontrada nos CERs, além do investimento em cursos de formação (inicial e continuada) pela Secretaria de Educação, que inclui Equipe Técnica especializada. Essa não é a realidade da maioria do país que ainda luta para que a Educação Infantil seja reconhecida e respeitada.

Este cenário foi o pano de fundo que permitiu a análise das condições de trabalho das professoras de pré-escola de Araraquara, mediante o estudo exploratório realizado nessa dissertação, que procurou, através da combinação de mais de uma técnica de coleta de dados, investigar as condições de trabalho dessas professoras.

De um modo geral, seja pela análise de algumas pesquisas (AUGUSTINHO, 2001; CAVICHIA, 1993) seja pela análise dos documentos oficiais recentes que regem a carreira do magistério da Prefeitura Municipal (ARARAQUARA, 2005; 2000), nossos resultados apontam que podemos considerar que as professoras de pré-escola de Araraquara têm asseguradas condições centrais da carreira docente, dentre as quais destacamos: exigência de formação profissional, concurso público para contratação e contrato de trabalho efetivo com garantias previdenciárias e trabalhistas. Sua profissionalização é também assegurada pela existência de um Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos específico para o magistério, que assegura às professoras da Educação Infantil o mesmo status e patamar de vencimentos das professoras primárias, incluindo possibilidades tanto de progressão e promoção funcional quanto de formação continuada.

Ao final da realização de várias atividades - indo desde a observação de três diferentes CERs e conversas informais com suas professoras, entrevista com uma das coordenadoras da pré-escola da Secretaria de Educação, passando pela análise documental

até chegar a realização das entrevistas com seis experientes professoras de pré-escola de Araraquara - chegamos a conclusão que não há indícios de precarização do trabalho docente dessas professoras, ainda que tenhamos encontrado alguns possíveis riscos que podem fomentar esse processo.

Ao reconhecermos as condições de profissionalização que as professoras de pré-escola de Araraquara têm asseguradas, cabe então, problematizar as críticas que decorreram de seus depoimentos, iniciando por suas condições salariais.

Embora as professoras entrevistadas recebam um salário acima do estabelecido pelo piso nacional, como analisado anteriormente, parece evidente que elas passaram por uma desvalorização salarial que foi exemplificada pela diminuição do seu poder aquisitivo. Entretanto, apesar de nenhuma delas ter relacionado e/ou reconhecido, é imprescindível apontarmos a relação entre a redução salarial e a implantação do FUNDEF: uma medida legal que gerou drástico corte de verbas para a Educação Infantil em todo o país, como nos afirmou a coordenadora da pré-escola durante a entrevista e analisou Kishimoto (2004) nos mostrando suas conseqüências para essa etapa educacional.

Não podemos nos esquecer que o início da carreira das professoras de pré-escola de Araraquara ocorreu em meio a uma política pública municipal francamente favorável a valorização do magistério e da Educação Infantil, cujo projeto contou também com a participação da UNESP como parceira das gestões democráticas iniciadas em 1984. Assim, quando comparamos o salário dessas professoras com o recebido por suas colegas na mesma etapa educacional no restante do país, verificamos que suas reclamações parecem até injustas (elas recebem um salário acima do piso nacional), entretanto quando analisamos o salário delas no início da carreira com o atual, podemos constatar que realmente as professoras entrevistadas têm razão para se queixarem. Ou seja, sua apreciação decorre de uma trajetória de valorização do magistério que foi sendo alterada pelo poder público municipal.

O mesmo corte de verbas provavelmente gerou também a precarização dos materiais escolares e didáticos ao longo dos últimos anos. Ao queixarem-se das condições materiais de trabalho, mostrando claramente que há alguns anos atrás (mais especificamente há uns 10 anos), a Prefeitura enviava aos CERs tanto material didático quanto escolar em grande quantidade e de boa qualidade, também fica evidente a restrição



orçamentária decorrente da nova legislação. Nos últimos anos, os CERs tiveram que assumir a responsabilidade na arrecadação desses materiais, através da realização de festas e contribuição dos pais, evidenciando diminuição de gastos e investimentos com o ensino público, com a precarização dos materiais didáticos. Além disso, essa medida ampliou o rol de tarefas da escola e implicou em mais uma atribuição para as professoras que passaram a ter que se preocupar em captar recursos e administrá-los, como registrou a P5: “[...] o que teve é que sobrecarregou hoje toda a escola, toda a equipe tem que tentar planejar festa externa pra comprar material, [...] então hoje isso virou prioridade da escola mesmo, foi mais uma coisa que nós temos que pensar”.

Além das implicações da política nacional, também chama atenção o desconhecimento das professoras acerca de seus direitos trabalhistas e sua pouca informação e envolvimento com o Plano de Carreira do magistério, fato que nos remete a imagem delas como “objetos” da Prefeitura e de seus superiores. As mudanças postas no âmbito dos seus direitos trabalhistas, parecem ter sido implementadas sem a participação das professoras. Mas a ausência do seu envolvimento talvez explique a avaliação que elas saíram “prejudicadas” em relação a essas mudanças, gerando certa indignação, principalmente em relação a implantação do novo Plano de Carreira que, segundo elas, não trouxe qualquer benefício financeiro para as professoras mais velhas e nem para aquelas que cursaram o ensino superior.

Assim, também ficou claro que elas não se mobilizaram enquanto categoria profissional, a fim de lutarem pelos seus direitos e sequer buscaram compreender o que estava ocorrendo, pois como elas nos relataram, o Plano foi discutido em assembleias que tinham um número reduzido de professoras. Tal desinteresse confirma a análise de Oliveira (2004) quando aponta que o enfraquecimento da luta sindical é um processo que fragiliza a profissionalização dos docentes.

Apesar disso, não podemos confirmar que as professoras do município vivem processo de precarização do trabalho, como conceituou Oliveira (2006). Pelo contrário, nossa investigação aponta que as professoras araraquarenses partilham condições de trabalho que lhes asseguram boas condições de profissionalização. Porém, os dados nos alertam para dois possíveis riscos de precarização do trabalho docente que podem estar ocorrendo, e precisam ser enfrentados: a ampliação de atribuição de aulas mediante “carga

suplementar” (que não dá estabilidade e nem garantias trabalhistas para as professoras e acirram a rotatividade delas entre as escolas) e alteração nas regras para concessão de aposentadoria.

Por outro lado, os depoimentos das professoras sugerem a presença clara de indícios de **intensificação do seu trabalho docente**, que podem ser constatados seja pela dupla jornada de trabalho a que foram submetidas (LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006), em decorrência de necessidade financeira, seja pelo comprometimento do tempo das professoras para planejarem e organizarem seu trabalho (APPLE, 1995; LOURENCETTI, 2008). As professoras da pré-escola de Araraquara também sentem uma maior cobrança quanto à realização do seu trabalho (LOURENCETTI, 2008), seja devido a maior pressão da escola e seus dirigentes em defesa das famílias e exigindo registros e projetos, seja – sobretudo – pelo controle de seu trabalho oriundo do “prêmio assiduidade”.

Embora haja indícios de intensificação do trabalho docente e alguns riscos de precarização do seu contrato de trabalho, por outro lado, as professoras entrevistadas se revelaram comprometidas e preocupadas em desenvolver suas atividades com competência, sinalizando que gostam do que fazem e “não têm dúvidas” que escolheram a profissão certa. Valorizando sua experiência profissional e os cursos realizados, todas consideram que hoje elas desenvolvem melhor seu trabalho do que há alguns anos atrás, apesar de denunciarem que atualmente sentem-se menos valorizadas do que quando iniciaram a carreira e se ressentem tanto da inibição educativa por parte da família quanto do apoio da sociedade ao sistema educativo (ESTEVE, 1991). Apesar disso, deixam claro sua preferência pela última etapa da pré-escola e de ser professora titular, afirmando sua autonomia na realização de um trabalho pedagógico com as crianças, valorizando a transmissão de conhecimento e o ensinar, aspecto que merece ser melhor investigado em futuras pesquisas.

Apesar da clareza sobre os limites dessa dissertação e da necessidade de ampliação das pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Infantil, consideramos que nossos resultados devem ser compartilhados com as professoras da rede e divulgados para a própria Secretaria de Educação, visando o enfrentamento das questões que apontamos e não podem ser simplesmente naturalizadas. Sobretudo frente a uma trajetória de política local que deu base para uma cultura organizacional que valoriza as professoras e a Educação

Infantil, que pode (voltar a) ser valorizada mediante a ampliação de recurso prevista pela nova Lei, o FUNDEB, apostamos que o retorno desses dados para a rede possa contribuir para o fortalecimento da categoria do magistério do município.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, R. F. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

ALMEIDA, M. I. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Org.). **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. p. 21-28.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. In: **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. f. 10-53. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ANDRADE, C. D. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano. 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.

ANGOTTI, M. Culturas antagônicas: as transgressões necessárias na Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. 1 CD-ROM.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARARAQUARA. Lei nº 6.251 de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Araraquara, SP, 19 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.camara-arq.sp.gov.br/camverweb/leimun/2005/06251.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Regimento comum das escolas municipais de educação infantil: centros de educação e recreação**. Araraquara, 2000.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-187, jul. 2001.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. In: **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). Campinas: Alínea, 2007. p. 05-11.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPEd]. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 07, p. 89-96, jan./abr. 1998.

AUGUSTINHO, R. A. T. **Um estudo sobre o perfil dos professores de educação infantil que atuam nos centros de educação e recreação do município de Araraquara**. 2001. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Planejamento de Estabelecimentos Educacionais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12253&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=86)>. Acesso em 15 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.264, de 27 de Junho de 1997. Regulamenta a lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 jun. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2264.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-219.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 69, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. 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.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, R. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. 1 CD-ROM.

CAMPOS, R. F. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

CAVICHIA, D. C. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 347-355.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na CF e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DIAS, A. M. G. **A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil**: elementos para reflexão. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, A. P. O. et al. (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 161-193.

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DUARTE, A. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

EINSTEIN, A. **Frases célebres de Albert Einstein**. 1927. Disponível em: <[http://www.inventores.com.br/sistema/home/ARQUIVOS/albert Einstein.pps](http://www.inventores.com.br/sistema/home/ARQUIVOS/albert%20Einstein.pps)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

ENGUIITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafios de la condición docente. In: FANFANI, E. T. **El ofício de docente: vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 19-69.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 95-108.

FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El ofício de docente: vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 119-142.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FULGHAM, R. **Tudo o que hoje preciso realmente saber, aprendi no jardim de infância**. 2004. disponível em: <http://www.pailegal.net/fatiss.asp?rvTextoTd=1289758189>. Acesso em: 20 jul. 2009.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>. Acesso em: 02 dez. 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. H. O. As reformas educacionais e o “choque” de gestão: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD – ROM.

HADDAD, S. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 07-13.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



\_\_\_\_\_. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados e a qualidade da educação infantil. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: [ENDIPE], 2006. p. 427-442.

\_\_\_\_\_. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de educadores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 329-345.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KRAMER, S. As políticas de Educação Infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). **Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: [ENDIPE], 2006. p. 385-403.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

\_\_\_\_\_. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 131, p. 423-454, mai./ago. 2007.

KUENZER, A. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MEIRELLES, C. **Ou isto ou aquilo**. 1964. Disponível em: <<http://www.geocities.com/fedras/isto.html>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

MIZALA, A. Salarios docentes en América Latina. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 275-287.

MOREIRA, M. **Aos meus pais**. 2005. Disponível em: <http://sitedepoesias.com.br/poesias/2727>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PENN, H. Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial. Tradução de Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 07-24, mar. 2000.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo. ano. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PESSOA, F. **Adiamento**. 1929. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/facm20.html>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

**PROCURA-SE um amigo**. 1985. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/vm4.html#procura>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b. 63-78.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203- 1225. set./dez. 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157. set./dez. 2004.

SÁ, L. C.; MAGRÃO, S. **Caçador de Mim**. 1980. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/47402>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SÃO PAULO. Deliberação Conselho Estadual de Educação nº 73. Regulamenta a implantação do ensino fundamental de 9 anos, no âmbito do sistema estadual de ensino, conforme o disposto na emenda constitucional nº 53 e na lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela lei nº 11.274/06. **Diário Oficial da União**, São Paulo, SP, 03 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov/deliberacoes/de\\_73\\_08.htm](http://www.ceesp.sp.gov/deliberacoes/de_73_08.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. Tradução de B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, C. C. (Org.); AZZI, D e BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-86.

SILVA, C. R. **A Construção do currículo da educação infantil nas décadas de 1980 e 1990**. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SOUZA, A. N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

TORRES, R. M. A profissão docente na era da informática e a luta contra a pobreza. In: **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO: OREALC, 2002. p. 371-403.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

# APÊNDICES

**APÊNDICE 1****CARTA ENVIADA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Araraquara, 14 de Abril de 2008.

Eu, Vanessa Cristina Alvarenga, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP, venho por meio desta solicitar autorização para a realização da coleta de dados com professoras de pré-escola dos CERs de Araraquara, para minha pesquisa intitulada “*A profissionalização do trabalho docente: um estudo com professoras de pré-escola*”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> M. Helena Galvão Frem Dias-da-Silva , cujo projeto segue em anexo.

Trata-se de uma dissertação de mestrado, que pretende investigar o trabalho docente de professoras de pré-escola, mediante investigação de suas concepções acerca de sua profissionalidade e condições de trabalho. Sou graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais e conheço a realidade da Educação Infantil de meu Estado. Por outro lado, a observação da realidade dos CERs de Araraquara é imprescindível para que eu possa me familiarizar com a Educação Infantil do Estado de São Paulo, visando contextualizar a realização das entrevistas, comprometidas em dar a voz às professoras, respeitando-as em sua profissionalidade.

Assim sendo, solicitamos autorização para observação do cotidiano de dois CERs da cidade de Araraquara (preferencialmente um no centro e um na periferia). Além disso, gostaríamos também de pedir que a Secretaria Municipal de Educação nos auxiliasse na identificação e acesso às professoras de pré-escola, que tenham, no mínimo, 15 anos de trajetória bem sucedida no trabalho em classes de pré-escola nos CERs.

Certas que a adesão desta secretaria é fundamental para a concretização desta pesquisa, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [vanessac@fclar.unesp.br](mailto:vanessac@fclar.unesp.br)).

Atenciosamente,

VANESSA C. ALVARENGA

DE ACORDO

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> M. Helena. G. Frem Dias-da-Silva

Exma. Sra.

CLÉLIA MARA SANTOS  
Secretária de Educação  
Prefeitura Municipal de Araraquara/SP

**APÊNDICE 2**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM SEIS PROFESSORAS DE PRÉ-  
ESCOLA DE ARARAQUARA**

**Perfil pessoal e profissional das entrevistadas.**

- Nome e idade;
- Estado Civil;
- Número de filhos;
- Seu salário é central no sustento de sua casa?
- Profissão do seu marido;
- Você tem formação de magistério: ( ) sim ( ) não;
- Local;
- Ano de conclusão;
- Você fez faculdade: ( ) sim ( ) não;
- Curso/Local;
- Ano de conclusão;
- Desde quando é professora da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara?
- É concursada: ( ) sim ( ) não;
- Ano;
- Em quais CERs você já trabalhou?
- Em quais etapas você já trabalhou?
- Você fez/faz algum curso de especialização: ( ) sim ( ) não;
- Curso/Local;
- Ano;
- Você participa de cursos de formação continuada? Quais? Onde (promovidos pela prefeitura)?

**Seu trabalho atualmente.**

- Trabalha ( ) um ou ( ) dois períodos;

**Período da manhã:**

- CER;

- Etapa;

- Número de Alunos;

**Período da tarde:**

- CER;

- Etapa;

- Número de Alunos;

- Qual sua condição funcional nos dois trabalhos (efetiva/contratada)?

- Há quanto tempo você trabalha com a 5ª etapa?

- Por que escolheu trabalhar com a 5ª etapa?

- Fale um pouco sobre o trabalho da professora substituta:

**Pergunta de aquecimento**

- Me fale um pouco sobre o seu trabalho. Como você se vê enquanto professora da Educação Infantil?

**Começando pela dupla jornada.**

1- Você sempre trabalhou dois períodos?

2 - Desde quando (ano) você passou a trabalhar dois períodos?

3 - O que te levou a trabalhar dois períodos?

4 - O que você acha de trabalhar dois períodos?

5 - Quando você compara a época que você trabalhava um só período com hoje que você trabalha dois períodos, como você avalia seu trabalho antes em um só período e agora em dois períodos? (Você tem algum exemplo de alguma coisa que antes trabalhando um só período você realizava e hoje por estar em dois períodos já não consegue mais fazer).

6 - Você percebe vantagens em trabalhar dois períodos? Quais? E desvantagens? Quais?



7 - E que tempo você dispõe pra preparar seu trabalho, ou planejar o que fazer?

8 - O que você acha do Momento Pedagógico?

### **O salário.**

1 - Em relação ao seu salário, você acredita que o mesmo tenha passado por um processo de valorização ou desvalorização com o passar dos anos? Antes seu salário de professora de Educação Infantil era melhor ou pior do que hoje?

2 - Você poderia me dar um exemplo concreto, da sua vida cotidiana em relação à desvalorização salarial, por exemplo, algo que você conseguia comprar com o salário de antes que hoje você já não consegue?

3 - Se passou por um processo de desvalorização salarial, a que/m você atribui essa desvalorização? Por que essa desvalorização salarial ocorreu?

4 - E quanto aos direitos trabalhistas, você se lembra de ter ocorrido alguma perda de direito trabalhista ao longo dos anos?

5 - Como você avalia o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araraquara? Quais os benefícios que esse Plano trouxe para vocês?

6 - E quanto ao 'prêmio-assiduidade'? O que acha dele? Há vantagens ou desvantagens para o trabalho do professor?

7 - Em sua opinião, as professoras de pré-escola de Araraquara estão unidas enquanto categoria profissional? Por quê?

### **E as condições materiais para realizar um bom trabalho na Educação Infantil. Queria que você pensasse um pouco sobre seus espaços e condições materiais para a realização de seu trabalho.**

1 - Que importância você atribui aos materiais disponíveis para a realização de um bom trabalho com a pré-escola?

2 - Como você avalia o espaço físico dos CERs, ou seja, a sala estruturada, a sala de multimeios e a sala de recursos? Houve mudanças nesses espaços com o passar dos anos?

3 – Como você avalia o mobiliário (mesas, cadeiras) disponível para trabalhar com seus alunos? Houve mudanças nesse mobiliário com o passar dos anos?

4 – Como você avalia os materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, etc.) disponíveis nos CERs? Houve mudanças desses materiais com o passar dos anos?

5 – Como você avalia o material escolar (caderno, tinta, pincel, lápis, giz de cera, etc.) disponível para sua atuação profissional? Houve mudanças desses materiais com o passar dos anos?

6 – Alguém te ajuda na realização do seu trabalho dentro dos CERs?

**Quando você compara seu trabalho hoje com o que fazia há quinze anos atrás é muito diferente?**

1 - Pessoalmente, como você se sente quando avalia sua relação com seu trabalho, quando compara com a fase inicial, há anos atrás, hoje você se sente mais ou menos valorizada?

2 - Mais ou menos cobrada ou pressionada profissionalmente? Por quê?

3 - Você considera que tem um trabalho articulado com uma equipe que te apóia, ou se sente isolada, sozinha pra realizar seu trabalho?

4- Você realiza tarefas que acredita que não deveriam ser realizadas pelas professoras? Quais?

5 - Você já apresentou algum problema de saúde que pode ter sido desencadeado por (ou estar relacionado com) sua atuação profissional? Qual? Como lidou com isso?

**Você gostaria de dizer alguma coisa que considera importante sobre seu trabalho e eu não te perguntei?**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)