

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ARINALDA SILVA LOCATELLI

**A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE:
um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins**

**Belo Horizonte
2018**

Arinalda Silva Locatelli

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE:
um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação – concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira

Belo Horizonte
2018

L811e T	<p>Locatelli, Arinalda Silva, 1975- A emergência da educação infantil e o trabalho docente [manuscrito] um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins / Arinalda Silva Locatelli. - Belo Horizonte, 2018. 266 f., enc, il.</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira. Bibliografia: f. 227-245. Anexos: f. 263-266. Apêndices: f. 246-262.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Educação de crianças -- Teses. 4. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 5. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 6. Professoras -- Formação -- Teses. 7. Educação e Estado -- Teses. 8. Educação e Estado -- Tocantins -- Teses. 9. Educação -- Políticas publicas -- Tocantins -- Teses. 10. Mulheres na Educação -- Teses. 11. Professores -- Condições de trabalho -- Tocantins -- Teses. 12. Educação e Estado -- Tocantins. 13. Tocantins -- Educação -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Vieira, Livia Maria Fraga, 1954-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 370.71

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Tese intitulada “A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins”, de autoria de Arinalda Silva Locatelli, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira – FaE/UFMG (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Cancelli Duarte - FaE/UFMG (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista - FaE/UFMG (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Aparecida Neri de Souza – UNICAMP (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Débora Teixeira de Mello – UFSM (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva – FaE/UFMG (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Mércia de Figueiredo Noronha Pinto – GAFIN/PBH (Suplente)

*Ao meu esposo Cleomar Locatelli,
companheiro de lutas e de sonhos
pessoais e profissionais!*

AGRADECIMENTOS

Uma tese, aparentemente, é um trabalho solitário, mas na verdade, é uma caminhada que se faz direta e indiretamente em comunhão com muitas pessoas. Assim, gostaria de agradecer a todas que contribuíram de alguma maneira para sua concretização.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa que propiciou as condições objetivas para a realização da pesquisa.

Às escolas, coordenadoras e supervisoras pedagógicas, gestores e gestoras, à toda equipe das Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins, pela tão atenciosa acolhida em seus cotidianos. Em especial, às professoras e professores entrevistados, pela colaboração incondicional no fornecimento das informações necessárias à pesquisa e pela partilha de seus sentimentos enquanto profissionais de Educação Infantil.

À Prof.^a Dra. Livia Maria Fraga Vieira, pelo privilégio de tê-la como orientadora neste trabalho, por suas valiosas críticas e sugestões. Agradeço ainda pelo seu exemplo de intelectualidade sem perder a humanidade.

Aos professores Dr. Ademilson de Sousa Soares, Dr. Edmilson Antônio Pereira Junior e à professora Dra. Aparecida Neri de Souza, pelas valiosas e oportunas observações no momento de qualificação da tese.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial aos professores Júlio Diniz e Luiz Alberto, às professoras Isabel Oliveira, Cristina Gouvea, Suzana dos Santos e Maria Rosimary Soares, pelo aporte teórico proporcionado, pelos momentos de reflexões e partilha de conhecimentos durante às disciplinas.

Aos funcionários e à coordenação do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial Rose, Danielle e Gilson, pela atenção e gentileza em vários momentos do percurso.

A toda equipe do GESTRADO, professoras e colegas, em especial a Alexandre Duarte, Tiago Jorge e Amanda Diniz pelo apoio imprescindível na construção do banco de dados, gráficos e tabelas.

Aos discentes da UFT/Tocantinópolis, Maurizan, Layce e Jessany pela fundamental contribuição no trabalho de campo.

Aos colegas e às colegas de Minas, Colômbia, Chile, Argentina, Peru e Bahia que conheci durante a realização das disciplinas, com os quais pude compartilhar questões teóricas, dúvidas e, principalmente, construir amizades, o que me permitiu “sentir-se em casa”, mesmo em terras distantes. Não nomearei todas as pessoas aqui para não incorrer no risco da omissão, mas gostaria de pontuar que todos, sempre, serão lembrados carinhosamente. Em especial, gostaria de agradecer às amigas Silvana e Sâmara, pela afinidade construída para além do campo acadêmico.

Aos meus familiares, especialmente ao meu esposo, Cleomar, minha filha, Kiara, meu pai, Abelardo, e minha mãe, Marilda, pela compreensão nos constantes momentos de ausência e pela companhia no trajeto, apoiando-me e incentivando-me incondicionalmente em toda a trajetória. Vocês são meu porto seguro em todas as horas.

Às paraenses doutorandas, Klívia, Rita e Iza, companheiras com que dividi tantos momentos dessa caminhada. Especialmente Klívia, que se fez presente nas diversas aventuras do trabalho de campo. Obrigada por compartilharem desse sonho comigo.

À Judy Cavenago pelas reflexões pessoais necessárias.

À Prof.^a Tiscianne Cavalcante de Alencar pelo minucioso trabalho de revisão e formatação da tese.

Aos meus vizinhos Delmar e Viviana, pelo suporte tão necessário na ausência de minha casa tocantinense.

Aos colegas da UFT, Mário, Marco Aurélio e Joedson, pelas contribuições na ideia embrionária do projeto de pesquisa.

A todos e todas, muito obrigada!

O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

(ENGELS, 1876 apud ANTUNES, 2004, p.13)

RESUMO

LOCATELLI, Arinalda Silva. **A emergência da educação infantil e o trabalho docente**: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins. 2018. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Compreendemos que a definição da importância da Educação Infantil, presente nas bases legais, mediante inúmeros documentos publicados nas duas últimas décadas, bem como as importantes mudanças na construção da política pública de Educação Infantil, trouxeram outros tantos desafios, que exigem novas avaliações e novas respostas. Nosso objetivo, então, foi analisar o trabalho e a profissão docente na Educação Infantil, considerando o processo de expansão das políticas educacionais para essa etapa da educação básica e a realidade dos sujeitos docentes (professores e monitores) nas escolas municipais da região norte do estado do Tocantins. Orientamo-nos pela perspectiva sociológica do trabalho, isto significa dizer que o compreendemos como uma construção histórica e social, que se dá em um contexto de conflitos e tensões. Enquanto caminho metodológico, o estudo propôs a realização de uma abordagem dialética da temática, adotando-se o método quantitativo-qualitativo de análise. A pesquisa partiu de duas categorias analíticas, trabalho e profissão, organizadas em dois eixos temáticos: 1) a docência como trabalho e 2) a docência como profissão. O primeiro eixo centrou-se nos aspectos mais objetivos da docência, envolvendo discussões acerca das atividades desenvolvidas, dos recursos e da infraestrutura que os sujeitos docentes dispõem e como está estruturada suas carreiras profissionais em termos de formas de contratação, remuneração, progressão. O segundo eixo analisou os seus aspectos mais subjetivos, envolvendo discussões como a profissionalidade docente, a feminilização e feminização do magistério e o cuidado como uma categoria social na Educação Infantil. O campo de pesquisa foi a microrregião do Bico do Papagaio, localizada no norte do estado do Tocantins, centrando-se em dois de seus municípios, Tocantinópolis e Araguatins. A pesquisa aportou-se em dois tipos de fontes: a documental e a empírica. Para a primeira, foram analisados documentos oficiais, com diferentes níveis de abrangência, tendo como delimitação temporal as duas últimas décadas. Quanto à fonte empírica, utilizamos entrevistas realizadas com as Secretárias Municipais de Educação dos municípios escolhidos, com os (as) Gestores (as) ou responsáveis pelas escolas visitadas e nos questionários aplicados a 137 sujeitos docentes atuantes em turmas de Educação Infantil nos meios rural e urbano dos municípios citados. Partimos da compreensão e constatação de que há uma emergência da Educação Infantil enquanto política educacional, atestada por meio do seu reordenamento jurídico, que institui essa etapa da educação como um direito da criança, com quadro de ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrido nas últimas duas décadas. Nesse sentido, nossa tese é de que a consecução desse direito vem se implementando numa conjuntura em que a valorização profissional e as condições de trabalho não se efetivam no mesmo compasso. Fato que produz obstáculos para que esses profissionais ampliem sua capacidade de influir sobre o próprio fazer pedagógico e sua carreira, bem como para que eles possam constituir-se, individualmente e socialmente, como integrantes do corpo profissional do magistério.

Palavras-chave: Trabalho. Docência. Profissão. Condições de trabalho. Educação Infantil.

ABSTRACT

LOCATELLI, Arinalda Silva. **The emergency of Early Childhood Education and the teachers' work**: a study of municipal schools in the northern of Tocantins State. 2018. 266 p. Thesis (PhD, Education) – Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

We understand that the definition of the importance of Early Childhood Education, present in the legal bases, through numerous documents published in the last two decades, as well as the important changes in the construction of the public policy of Early Childhood Education, brought many other challenges, requiring new assessments and new answers. Our objective, then, was to analyze the work and the teaching profession in Early Childhood Education, considering the process of expansion of educational policies for this stage of basic education and the reality of teachers (teachers and monitors) in municipal schools in the northern region of the state of Tocantins. We orient ourselves by the sociological perspective of the work, this means to say that we understand it as a historical and social construction, that occurs in a context of conflicts and tensions. As a methodological path, the study proposed the realization of a dialectical approach to the thematic, adopting the quantitative-qualitative method of analysis. The research came from two analytical categories, work and profession, organized in two thematic axes: 1) teaching as a work and 2) teaching as a profession. The first axis focused on the most objective aspects of teaching, involving discussions about the activities developed, the resources and the infrastructure that the teachers have and how their professional careers are structured in terms of hiring, remuneration and progression. The second axis analyzed its more subjective aspects, involving discussions such as teacher professionalism, feminization and feminization of teaching and care as a social category in Early Childhood Education. The field of research was the micro-region of Bico do Papagaio, located in the north of the state of Tocantins, focusing on two of its municipalities, Tocantinópolis and Araguatins. The research was based on two types of sources: documentary and empirical. For the first, official documents were analyzed, with different levels of coverage, having as temporal delimitation the last two decades. As for the empirical source, we used interviews conducted with the Municipal Secretaries of Education of the chosen municipalities, with the Managers or responsible for the schools visited and the questionnaires applied to 137 teaching subjects active in children's education classes in the rural and of the cities mentioned. We start from the understanding and verification that there is an emergency of Early Childhood Education as an educational policy, attested by its legal reordering, which establishes this stage of education as a right of the child, with a framework for expanding care for children from 0 to 5 years in the last two decades. In this sense, our thesis is that the attainment of this right is being implemented in a context in which professional valorization and working conditions do not take place at the same time. This fact creates obstacles for these professionals to increase their ability to influence their own pedagogical practice and their career, as well as for them to be individually and socially constituted as members of the professional body of the teaching profession.

Keywords: Work. Teaching. Profession. Work Conditions. Child Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Infantil no Tocantins por Raça/Cor – 2016.....	48
Gráfico 2 – Número de Estabelecimentos de Educação Infantil no Tocantins, por segmento de ensino - 2012 a 2016.....	49
Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos docentes pesquisados, percentual por segmento de ensino – 2016.....	57
Gráfico 4 – Matrículas na Educação Básica – Microrregião do Bico do Papagaio – 2015	69
Gráfico 5 – Número de Docentes na Educação Infantil no Tocantins por segmento de ensino – 2012 a 2016.....	92
Gráfico 6 – Distribuição das docentes pesquisadas de acordo com a função exercida e segmento de ensino, nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins – 2016.....	93
Gráfico 7 – Distribuição do nível de formação dos sujeitos docentes, por segmentos da pesquisa, nos municípios de Araguatins e Tocantinópolis – 2016.....	100
Gráfico 8 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto à instituição e modalidade de formação em nível superior	101
Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto à formação em pós-graduação – 2016.....	102
Gráfico 10 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto ao tipo de vínculo de trabalho – 2016.....	104
Gráfico 11 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto ao salário bruto recebido – 2016	107
Gráfico 12 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmentos, quanto ao tempo que trabalha na referida etapa da Educação Básica	109
Gráfico 13 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil quanto à carga horária de trabalho semanal nas unidades educacionais pesquisadas.....	131

Gráfico 14 – Distribuição da carga horária de trabalho semanal das professoras da Educação Infantil, nas unidades educacionais pesquisadas.....	132
Gráfico 15 – Distribuição da carga horária de trabalho semanal das monitoras da Educação Infantil, nas unidades educacionais pesquisadas.....	132
Gráfico 16 – Distribuição dos sujeitos docentes, por segmento, quanto ao que ocorre em sua unidade educacional acerca de alguns aspectos de sua vivência profissional..	139
Gráfico 17 – Distribuição das professoras a respeito do grau de controle que consideram ter sobre alguns aspectos do trabalho docente	141
Gráfico 18 – Distribuição das monitoras a respeito do grau de controle que consideram ter sobre alguns aspectos do trabalho docente.....	141
Gráfico 19 – Distribuição dos sujeitos docentes, por segmentos, quanto ao grau de satisfação com a estrutura de progressão profissional que a carreira proporciona.....	153
Gráfico 20 – Distribuição dos sujeitos docentes a respeito de como avaliam a contribuição das formações continuadas para alguns aspectos de seu trabalho docente	155
Gráfico 21 – Avaliação dos sujeitos docentes acerca dos motivos para continuar exercendo a docência na Educação Infantil, de acordo com segmentos	192
Gráfico 22 – Avaliação dos sujeitos docentes sobre a relação entre o trabalho docente e a maternagem.....	199
Gráfico 23 – Avaliação das professoras quanto às dificuldades ao ingressar na carreira docente.....	205
Gráfico 24 – Avaliação das monitoras quanto às dificuldades ao ingressar na carreira docente.....	206
Gráfico 25 – Distribuição das professoras quanto aos motivos para não filiação sindical	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica sobre Trabalho Docente na Educação Infantil no Brasil, por tipo de produção, ano de publicação e região – 2013 a 2017	21
Tabela 2 – Matrículas na Educação Infantil no Estado do Tocantins, por Dependência Administrativa – 2004 a 2016	42
Tabela 3 – Matrículas na Educação Infantil no Tocantins segundo Dependência Administrativa/Etapas/Localização e por Sexo – 2012 a 2016	45
Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados, por município e função docente – 2016	56
Tabela 5 – Informações Demográficas dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por quantitativo populacional, sexo, localização geográfica e raça/cor – 2016	64
Tabela 6 – Composição da população de 18 anos ou mais de idade, em Tocantinópolis e Araguatins – 2010	65
Tabela 7 – Número de estabelecimentos na Educação Básica, ensino regular, por etapa de ensino e dependência administrativa, municípios de Tocantinópolis e Araguatins – 2015	67
Tabela 8 – IDEB: Resultados e Metas da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal), por segmento de ensino, nos municípios de Tocantinópolis, Araguatins e estado do Tocantins – 2007 a 2015	71
Tabela 9 – Relatório Orçamentário do FUNDEB – municípios de Tocantinópolis e Araguatins - 2016	74
Tabela 10 – Distribuição das Instituições de Educação Infantil nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por localização geográfica/etapa de atendimento/organização das turmas – 2016	77
Tabela 11 – Distribuição da carga horária curricular na Educação Infantil – município A	137
Tabela 12 – Avaliação dos sujeitos docentes da Educação Infantil, por segmentos, quanto aos aspectos relativos às condições de trabalho nas unidades pesquisadas – (%)	143
Tabela 13 – Avaliação dos sujeitos docentes em relação às fontes de aprendizagem do exercício profissional, conforme o segmento trabalhado (%)	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Microrregiões do Tocantins	54
Figura 2 – Microrregião Bico do Papagaio	54
Figura 3 – Espaço anexo de uma escola municipal da área rural do município de Araguatins.....	80
Figura 4 – Espaço anexo a uma escola municipal da área rural do município de Araguatins.....	80
Figura 5 – Escola municipal de atendimento às crianças de EI no município de Araguatins.....	86
Figura 6 – Escola municipal de atendimento às crianças de EI no município de Araguatins.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projeto Padrão FNDE/Proinfância, vigência: 2007 a 2016.....	36
Quadro 2 – Infraestrutura das escolas de Educação Infantil – Tocantinópolis e Araguatins - 2016	84
Quadro 3 – Distribuição, por atividades, da carga horária de trabalho semanal das professoras de Educação Infantil.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCT	Disposições Constitucionais Transitórias
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEMEC	Delegacia do Ministério da Educação
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBEU	Índice de Bem-estar Urbano dos Municípios brasileiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBF	Programa Bolsa Família
PCCR	Planos de Carreira, Cargos e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto

PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria da Ação Social
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SEPLAN/TO	Secretária de Planejamento do Tocantins
SETAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de Tocantinópolis
SINSEA	Sindicato dos Servidores da Educação de Araguatins.
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SM	Salário Mínimo
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TO	Tocantins
TOBASA	Tocantins Babaçu S/A
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIP	Universidade Paulista
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	
Educação Infantil: a política brasileira de expansão e o contexto de atendimento no Estado do Tocantins	27
1.1 A educação dos bebês e das crianças pequenas ganha notoriedade nos marcos legais e ações do Estado brasileiro nas últimas décadas	27
CAPÍTULO 2	
PERCURSO METODOLÓGICO	53
2.1 O campo de pesquisa	53
2.1.1 Fontes dos dados.....	54
2.1.2 Universo e amostra da pesquisa	56
2.1.3 Realização do trabalho de campo	59
2.2 Caracterização geral dos municípios pesquisados.....	63
2.2.1 Aspectos socioeconômicos	65
2.2.2 Aspectos educacionais.....	67
2.3 Caracterização das instituições de Educação Infantil.....	76
CAPÍTULO 3	
QUEM ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL TOCANTINENSE? A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS	91
3.1 Perfil sociodemográfico e econômico dos sujeitos docentes da Educação Infantil Tocantinense.....	91
3.2 Formação e tipo de vínculo trabalhista.....	97
CAPÍTULO 4	
A DOCÊNCIA COMO TRABALHO: A ATIVIDADE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO ENQUANTO VALORIZAÇÃO OBJETIVA	111
4.1 A docência como trabalho: dimensões constitutivas	111
4.1.1 Dimensão da atividade	114
4.1.2 Dimensão das condições de trabalho e valorização docente	120
4.2 A docência como trabalho na Educação Infantil – campo de investigação.....	129
4.2.1 O trabalho enquanto atividade dos sujeitos docentes na Educação Infantil	129
4.2.2 As condições de trabalho na Educação Infantil: elementos da valorização docente.....	142
CAPÍTULO 5	
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS SUBJETIVOS QUE A CONSTITUEM	160
5.1 A docência como profissão.....	160
5.1.1 Status e identidade da profissão docente.	166
5.1.1.1 Identidade docente: a questão de gênero e do cuidado na Educação Infantil.	171
5.1.2 A experiência e profissionalidade docente	178
5.2 A Docência como profissão na Educação Infantil – o campo de pesquisa	188

5.2.1 O status e a identidade profissional das docentes tocantinenses	188
5.2.1.1 A escolha da profissão e o reconhecimento social	188
5.2.1.2 A questão de gênero: um traço identitário na Educação Infantil.....	198
5.2.2 Experiência e profissionalidade na Educação Infantil.....	203
5.2.2.1 Dificuldades iniciais da carreira	204
5.2.2.2 O coletivo na docência	207
5.2.2.3 Saberes específicos na Educação Infantil: as fontes de aprendizado ...	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICES	246
Apêndice A.....	247
Apêndice B.....	256
Apêndice C.....	260
ANEXOS	263
Anexo A	264
Anexo B	265
Anexo C	266

INTRODUÇÃO

*Continuarei tecendo colcha.
Espero poder desfazer costuras,
Escolher novos retalhos
Aprender novos pontos,
E quem sabe,
Renovar e fortalecer os fios.*

Fúlvia Rosemberg (2015 [1993], p.9)¹

O trecho acima, do memorial de Rosemberg, traduz o propósito de desenvolvimento da presente pesquisa, intitulada “A emergência da Educação Infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins”. Sua gênese advém da experiência como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Tocantinópolis², a partir da disciplina “Estágio na Educação Infantil”. Essa experiência, que propiciou a inserção nas unidades concedentes³ para acompanhamento aos estagiários, permitiu-nos observar de perto a realidade daqueles que fazem o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, permitindo-nos também frutificar inquietações a respeito do trabalho docente vivenciado nas instituições de Educação Infantil.

As dificuldades presentes no dia a dia, relacionadas às questões de infraestrutura, falta de recursos didático-pedagógicos, falta de acompanhamento dos responsáveis em relação às crianças, insatisfação com as formações continuadas, recorrentemente apareciam tanto na fala das docentes⁴, quanto nos relatórios de estágio elaborados pelos discentes do curso de Pedagogia. Alguns mencionavam essas questões como um desestímulo para seguir a profissão docente, especialmente no contexto da Educação

¹ Trecho do Memorial da autora, escrito em 1993, usada como epígrafe na apresentação da obra: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. A. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.

² Criada em 2003, a UFT possui uma estrutura multicampi (sete, ao todo) implantados em Araguaína, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional, Arraias e Tocantinópolis. Os campi possuem distâncias que variam de 70 km a 600 km da sede, localizada na capital do estado, Palmas.

³ Unidade concedente é um termo utilizado para se referir às escolas onde serão realizadas as atividades de estágio pelos alunos e alunas da graduação, conforme orientação da Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

⁴ Usamos os termos professor, monitor e docente na forma feminina (exceto quando se tratar exclusivamente de professor do gênero masculino), em deferência à majoritária presença feminina na Educação, e em especial na Educação Infantil. Todavia, salientamos que não temos qualquer argumento contrário à figura masculina como docente nessa etapa de educação básica brasileira.

Infantil (doravante, EI), visto considerarem essa etapa educacional a mais desafiadora, devido, sobretudo, às exigências relativas aos cuidados com bebês e crianças pequenas.

A relevância da pesquisa se firma em virtude de três necessidades, a saber: 1) realizar estudos que reflitam sobre a docência como um trabalho, pois ainda é perceptível sua invisibilidade, em virtude de maior ênfase em aspectos relacionados a didática, aprendizagem, tecnologia do ensino, dentre outras correlatas, conforme postulam Tardif e Lessard (2005); 2) contribuir com o desenvolvimento das análises acerca do processo de expansão da Educação Infantil no Brasil, observando suas implicações para o trabalho docente num âmbito sociológico da profissão, pois a literatura neste âmbito ainda é campo em expansão; 3) desenvolver estudo sobre a referida etapa de ensino no estado do Tocantins, visto a escassez de pesquisas sobre a temática na região, nosso *locus* de atuação profissional e interesse de pesquisa.

Os poucos estudos sobre o tema na região ficaram evidenciados no levantamento bibliográfico realizado por Vieira e Oliveira (2013) a partir de artigos disponíveis na base SciELO Brasil, no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de Teses da Capes, abrangendo o período de 2002 a 2012, tendo como eixos de consulta os seguintes termos: trabalho, educação e infantil. O objetivo foi produzir um quadro com os principais fatores que constituem as circunstâncias condicionantes do trabalho docente em creches e pré-escolas brasileiras. Dos 31 trabalhos selecionados (quatro artigos, três trabalhos apresentados na ANPED, 20 dissertações e quatro teses), nenhum tratava da realidade tocantinense, embora houvesse dois trabalhos referentes à região Norte. Esse levantamento constatou a necessidade de estudos voltados para a área de EI com foco no trabalho docente, pois conforme afirmam os autores, “[...] o tema ainda não é uma referência consolidada como objeto de atenção e interesse”. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 137).

Em nossa incursão, realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito da produção desenvolvida no período de 2013 a 2017, utilizando como descritor “trabalho docente”, associado ao termo “Educação Infantil”, empregando-se o tipo de busca “assunto”, verifica-se a ocorrência dos descritores no título e/ou no resumo da produção. Ao se refinar o tipo de recurso em artigos e tese/dissertações, foram encontrados 40 estudos, sendo apenas um da área da Psicologia, um da área Trabalho, educação e saúde e 38 da área de Educação.

Chama atenção o aumento dos estudos sobre o tema nos últimos cinco anos, a partir de 2013, e observa-se que os mesmos se concentram na região sudeste do país, sendo a região norte a que apresenta menor quantitativo de estudos dessa natureza. Veja-se a Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 - Distribuição da produção acadêmica sobre Trabalho Docente na Educação Infantil no Brasil, por tipo de produção, ano de publicação e região – 2013 a 2017

Ano de publicação	Tipo de produção			Região				
	Dissertação	Tese	Artigo	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
2013	06	02	02	-	02	02	05	01
2014	09	01	-	-	03	-	07	-
2015	09	-	02	02	-	02	05	03
2016	03	02	03	01	-	03	03	-
2017	-	01	-	-	-	-	01	-
Total	27	06	07	03	05	07	21	04

Fonte: Organizado pela autora, com base em resultados do Banco de Teses da Capes.

A respeito da produção desenvolvida na última década, a partir do descritor “trabalho docente no Tocantins”, encontramos no banco de teses e dissertações da CAPES, 48 estudos. Desse total, foram selecionados somente os resultados que atendiam aos seguintes critérios: 1) abordavam o assunto “trabalho docente” com foco na dimensão das condições e relações de trabalho e 2) tinham como lócus de pesquisa o estado do Tocantins. Após o crivo, o universo de análise compreendeu cinco estudos, sendo quatro artigos e uma tese; dois relacionados à temática pela área da Saúde e dois pela área da Educação. Dos cinco trabalhos, apenas um artigo faz referência à Educação Infantil, enquanto dois centram-se em docentes do Ensino superior, e dois em docentes do Ensino fundamental. Compreendemos, assim, que esses resultados reforçam a constatação de uma carência de estudos acerca da temática “trabalho docente” nessa etapa da Educação Básica e, especialmente no contexto do estado do Tocantins.

Anterior ao início de nossa pesquisa, em 2015, encontramos apenas a dissertação de Eliane Soares (2005), intitulada: “Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: história e concepções norteadoras”, que buscou conhecer as políticas públicas para a Educação Infantil no referido estado, no período de 1980 a 2004. Em sua conclusão, a pesquisadora constatou a necessidade de haver mais pesquisas sobre

Educação Infantil e ressaltou a escassez de dados sistematizados sobre sua temática no estado do Tocantins.

Tal percepção já havia sido sinalizada por Mércia Pinto (2009), em sua dissertação “O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte”, ratificando a importância de investimentos em pesquisas nesta área.

Com base nesse contexto, entendemos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, sobretudo no que se refere ao trabalho docente, e isso nos instiga a desenvolver a presente pesquisa. Compreendemos que a definição da importância da EI nas bases legais, mediante inúmeros documentos publicados dos anos 1990 para cá, bem como as importantes mudanças na construção da política pública de Educação Infantil, trouxeram outros tantos desafios, que exigem novas avaliações e novas respostas.

Nosso objetivo foi analisar o trabalho e a profissão docente na Educação Infantil, no contexto da oferta educacional nessa etapa da educação básica e da realidade dos sujeitos docentes (professores e monitores) nas escolas municipais da região norte do estado do Tocantins.

Buscamos responder às seguintes questões norteadoras: o que fazem as docentes da Educação Infantil (EI) e em quais condições desenvolvem suas ações, em relação à infraestrutura e à situação trabalhista? Qual imagem os sujeitos docentes da Educação Infantil Tocantinense têm si mesmos e de sua profissão?

A busca pelas respostas foi norteadada por duas categorias analíticas (trabalho e profissão), organizadas em dois eixos temáticos: 1) a docência como trabalho e 2) a docência como profissão. O primeiro eixo centrou-se nos aspectos mais objetivos da docência, envolvendo discussões acerca das atividades que os sujeitos docentes desenvolvem, dos recursos e da infraestrutura que dispõem e como está estruturada suas carreiras profissionais em termos de formas de contratação, vínculo trabalhista, remuneração. O segundo eixo procurou abordar os seus aspectos mais subjetivos, envolvendo discussões como a profissionalidade docente, a feminilização e feminização do magistério e o cuidado como uma categoria social na EI. Destacamos que a referida separação só existe num plano abstrato, pois tais dimensões correlacionam-se dialeticamente, intervindo direta ou indiretamente entre si.

Orientamo-nos pela perspectiva sociológica do trabalho, o que significa compreendermos o trabalho como uma construção histórica e social, que se dá em um contexto de conflitos e tensões. Intentamos um diálogo entre suas duas vertentes: a

sociologia do trabalho, com ênfase nas relações de trabalho, e a sociologia das profissões, que pressupõe as discussões sobre a autonomia e controle sobre o trabalho realizado (OLIVEIRA, 2010).

Para o eixo “a docência como trabalho”, referenciamos predominantemente nos estudos de Tardif e Lessard (2005), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2010), Ball (2002), Rodrigues (2002), Tenti Fanfani (2005). Em conjunto, as pesquisas de Oliveira (2004, 2007, 2010), Ozga e Lawn (1991), Leher (2010), Pinto (2009).

No segundo eixo, as referências principais foram Enguita (1991, 2001), Tenti Fanfani (2007, 2015), Yannoulas (1992), Popkewitz (1997), Schwartz (2010), Gimeno Sacristán (1999), Freidson (2009). Também complementadas pelos estudos de Ludke e Boing (2004, 2010), Flores (2014), Souza (1996) e Roldão (2005).

Como matrizes teóricas mais específicas acerca do trabalho docente na Educação Infantil, recorremos aos trabalhos de Campos e Rosemberg (2009), Campos et al. (2006, 2011, 2014), Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2005a e 2005b), Rosemberg (2010), Rosemberg e Artes (2012), Oliveira-Formosinho (2005), Faria e Palhares (2003). Complementadas pelas pesquisas de Ongari e Molina (2003), Vieira (1988, 2002, 2013), Guimarães, Hirata e Sugita (2012), Maranhão e Sarti (2008).

Ancoramos também na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* Nacional e da Educação Infantil”, realizada pelo Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO (2010, 2013 e 2015).

Partimos da compreensão e constatação de que há uma emergência⁵ da Educação Infantil enquanto política educacional, atestada por meio do seu reordenamento jurídico, que institui essa etapa da educação como um direito da criança, com quadro de ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrido nas últimas duas décadas. Nesse sentido, **nossa tese é** que a consecução desse direito vem se implementando numa conjuntura em que a valorização profissional e as condições de trabalho não se efetivam no mesmo compasso. Fato que produz obstáculos para que esses profissionais ampliem sua capacidade de influir sobre o próprio fazer pedagógico e sua carreira, bem como para que eles possam constituir-se, individualmente e socialmente, como integrantes do corpo profissional do magistério.

⁵ O termo “emergência” é tomado aqui no sentido de emergir, manifestar-se, vir à tona, tornar-se notória.

Cabe ressaltar que nesse trabalho a política educacional é compreendida como “[...] resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago.” (PAVIGLIANITI, 1993 apud OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Enquanto caminho metodológico, o estudo propôs-se à realização de uma abordagem dialética da referida temática, que parte da interação entre quantidade e qualidade dos fatos e fenômenos sociais, que toma a realidade como uma totalidade, cujos movimento e contradição lhe são inerentes (MINAYO, 2002).

Adotamos o método quantitativo-qualitativo de análise por entendermos que a unidade entre eles nos permite uma apreensão objetiva e subjetiva dos fatos sociais, explanando as causas de suas mudanças, compreendendo e interpretando o fenômeno social com base nos fatos e dados da realidade e nas perspectivas dos atores sociais. (SANTOS FILHO, 2009).

Por sua vez, nosso campo de pesquisa foi o estado do Tocantins, com enfoque para a Microrregião “Bico do Papagaio”, centrando-se em dois de seus municípios, Tocantinópolis e Araguatins.

A pesquisa aportou-se em dois tipos de fontes: a documental e a empírica. Na primeira, foram analisados documentos oficiais, de abrangência nacional, tendo como delimitação temporal as duas últimas décadas, momento histórico em que se registra a promulgação da LDBEN 9.394/96, que instituiu a EI como primeira etapa da Educação Básica. Como aporte nessa fase, foram englobados documentos como: a) as Emendas Constitucionais 53 e 59 aprovadas pelo Congresso Nacional em 2006 e 2009, respectivamente; b) o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA); c) a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); d) a Lei nº 13.005 de 2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE).

De igual maneira, foram incluídos documentos com menor abrangência, seja estadual ou municipal, e dentre eles se destacam: a) Sinopses Estatísticas da Educação Básica, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período de 2012 a 2016; b) Indicadores Socioeconômicos do estado do Tocantins e seus municípios, elaborado pela Secretária de Planejamento do Tocantins (SEPLAN/TO); c) Planos Municipais de Educação (PME); d) Planos de Carreira, Cargos e Remuneração dos Municípios (PCCR); e) editais de concursos

públicos para provimento de cargos docentes realizados na última década e organogramas de organização da rotina escolar.

Nesse escopo, houve o universo de 31 instituições educacionais públicas municipais, abrangendo, assim, todas as escolas das áreas rural e urbana que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade localizadas nos municípios citados. Assim, tivemos uma amostra de 137 sujeitos docentes⁶, ou seja, professoras e monitoras de turmas.

Quanto à fonte empírica, nossos parâmetros foram as entrevistas realizadas com as Secretárias Municipais de Educação dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, com os (as) Gestores (as) ou responsáveis pelas escolas visitadas e nos questionários aplicados aos sujeitos docentes atuantes em turmas de EI nos meios rural e urbano dos municípios citados. A coleta dos dados empíricos ocorreu no período de agosto a novembro de 2016, e como instrumentos para coleta dos dados foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas e estruturadas, além de questionários estruturados.

Os dados coletados por meio dos questionários foram submetidos ao processo de checagem, no qual se identificam, caso existentes, dados inapropriados para cada tipo de variável, e a consistência entre as variáveis. Primeiramente, foi constituído um banco de dados com base nos questionários aplicados, desagregando-os por segmento e por função docente. Em seguida, utilizamos no processo de análise o *software* SPSS, visando organizar as informações contidas no banco de dados por meio de tabelas e gráficos.

Ainda na análise dos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo em sua modalidade análise de relações, combinando-a com a triangulação das informações (entrevistas, questionários e documentos analisados).

Os resultados da referida pesquisa foram estruturados em cinco capítulos: **No primeiro**, discorreremos sobre as políticas públicas de Educação Infantil (EI), especialmente a partir dos anos de 1996. Foram destacados os marcos regulatórios nacionais, consolidados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Apresentamos um panorama da oferta pública EI no Estado do Tocantins, especialmente no que se refere às matrículas e perfil das instituições que atendem essa etapa da Educação Básica (EB), tendo como aporte os dados extraídos das

⁶ Consideramos “sujeitos docentes” todos aqueles que atuam diretamente nas salas onde se faz o atendimento às crianças pequenas da EI. Dessa maneira, ao usarmos o termo, referimo-nos tanto às professoras quanto às monitoras de turma.

Sinopses da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No segundo, apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa. Compreende duas partes: 1) o campo de pesquisa, com o detalhamento das fontes consultadas e dos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos, enfatizando-se as categorias utilizadas; 2) uma breve apresentação do lócus de pesquisa, caracterizando os municípios quanto aos aspectos socioeconômicos e educacionais e as unidades de ensino pesquisadas.

O terceiro capítulo discutiu a constituição do corpo docente de creches e pré-escolas. Buscou-se caracterizar os sujeitos docentes que atuam nas instituições de EI no estado do Tocantins, elegendo o estudo de dois municípios. Foram considerados os seguintes aspectos: perfil sociodemográfico e econômico, formação, tipo de vínculo de trabalho e tempo de atuação na docência.

O quarto capítulo colocou em cena a discussão da docência como trabalho, a partir das dimensões da atividade e das condições de trabalho enquanto valorização objetiva. A discussão procurou abordar um conjunto de elementos, de caráter predominantemente objetivo, que configuram o contexto da docência em creches e pré-escolas.

Por fim, **o quinto** capítulo propôs-se a tratar dos aspectos relativos à docência como profissão, evidenciando algumas questões de caráter predominantemente subjetivas que a constituem. Com esse intuito elegeu-se dois campos de análise: um relativo ao status e à identidade docente e o outro referente à experiência e à profissionalidade.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: A POLÍTICA BRASILEIRA DE EXPANSÃO E O CONTEXTO DE ATENDIMENTO NO ESTADO DO TOCANTINS

Intencionamos, nesse capítulo, delinear o caminho que as políticas públicas assumiram em relação à Educação Infantil, especialmente a partir dos anos de 1990, período que, segundo os estudos de Kramer (2006), representaram a intensificação dos progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. De igual maneira, aquele foi momento em que várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando à perspectiva de proteção à infância brasileira. A questão sobre a qual nos dedicaremos nesse capítulo, então, é: quais orientações essas políticas delinearão para o contexto da EI?

Para tanto, destacaremos, inicialmente, alguns dos marcos regulatórios nacionais consolidados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), marco para o início do processo de expansão do atendimento dos bebês e crianças pequenas brasileiras, e que também demarca os principais avanços no campo jurídico/social. Em seguida, apresentaremos um panorama da política de atendimento à EI no estado do Tocantins, especialmente no que se refere às matrículas e perfil das instituições que atendem essa etapa da Educação Básica (EB), referenciando-nos principalmente nos dados extraídos das Sinopses da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

1.1 A educação dos bebês e das crianças pequenas ganha notoriedade nos marcos legais e ações do Estado brasileiro nas últimas décadas

O processo de expansão da EI brasileira, especialmente das creches, foi marcado pelos debates sobre seu caráter assistencial e a necessidade de incorporação de sua perspectiva educacional (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR, 2010). Tais debates sobrevêm da luta por creches e pré-escolas de qualidade iniciados ao final dos anos de 1970, trazendo em seu cerne as tensões de interesses entre atores da sociedade civil e

instâncias governamentais e que teve como protagonistas os movimentos sociais, tais como os de mulheres, os clubes de mães, as comunidades de base.

Conforme expõe Rosemberg (2015), o Movimento Paulistano de Luta por Creches tinha como sua principal bandeira de reivindicação a implantação de “creches diretas”, ou seja, “[...] totalmente financiadas pelo Estado e que tivessem a participação dos pais na sua orientação” (ROSEMBERG, 2015, p. 176). Para Vieira (2010), o século XX vivenciou a passagem da educação da criança pequena do domínio privado para o público, significando inicialmente a transição,

[...] de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como “mal necessário”, para uma concepção positiva, segundo uma “partilha de responsabilidades”, em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas. (VIEIRA, 2010, p. 144)

Constata-se que o final dos anos de 1970 e a década de 1980 demarcaram, no Brasil, um período de importantes mudanças a respeito das concepções de infância e de educação das crianças nos primeiros anos de vida. As transformações ocorridas trouxeram relevantes contribuições para o campo do ordenamento jurídico e processo de institucionalização da EI, evidenciadas nos inúmeros documentos oficiais publicados a partir dos anos de 1980. A esse respeito, Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 330) observam que,

A conjuntura, no entanto, parece hoje bem mais promissora, apesar de tardia, fruto de longa e sofrida trajetória. Um processo de mobilização crescente, que acabou por definir e fortalecer pautas que obtiveram apoio de segmentos diversos da sociedade tornou possíveis avanços significativos na construção de consensos, ainda que parciais, sobre as políticas a serem adotadas. [...] (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2014, p. 330)

Silva (2016), ao analisar o mesmo período histórico, complementa dizendo que “[...] em um curto espaço de tempo, passamos de uma situação de ausência de

regulamentação, com apenas menções frágeis na legislação educacional, para o reconhecimento do direito de crianças e famílias pela CF” (SILVA, 2016, p. 4).

De fato, a Constituição Federal (CF) de 1988 marca o início desse reordenamento jurídico da EI. Ela institui, em seu art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Foi também na CF que se delimitou a oferta da EI em creche e pré-escola às crianças de até seis anos de idade (dispositivo alterado para cinco anos a partir da Emenda Constitucional – EC nº 53/2006) e que estabeleceu as bases para a criação da Lei 8.060/90, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo, em seu art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Tais prerrogativas foram reiteradas pela LDBEN, que incorporou, oficialmente, a EI ao sistema de ensino, designando-a como primeira etapa da Educação Básica (EB). Tal fato, na opinião de Tiriba (2005), instaurou a necessidade de associar as atividades de cuidado, que vinham sendo desenvolvidas nas creches, às atividades pedagógicas realizadas pelas pré-escolas. Essa lei representou avanços para o campo da EI, ainda que não tenha contemplado todas as aspirações que as militantes da causa almejavam. Ficou estabelecida como sua finalidade “[...] **o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ademais, a LDBEN, especificou: o local onde deve ser oferecida a EI; a faixa etária que contempla; o caráter de sua avaliação; o nível mínimo da formação do profissional para atuar com este nível de ensino; a esfera administrativa responsável em primeira instância por sua oferta e indica a equiparação do salário e plano de carreira da docente com a do ensino fundamental. (ROSEMBERG, 2003).

Todavia, na LDBEN, a exemplo da CF, também não se previu uma fonte específica de recursos para implementar as demandas decorrentes do novo status da EI, mantendo o ensino fundamental como prioridade nos investimentos educacionais (ROSEMBERG, 2003). Somente dez anos depois essa necessidade foi contemplada, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assunto tratado adiante em nossa pesquisa.

Faz-se necessário destacar ainda, como observa Rosemberg (2003), que o contexto político e econômico no qual se assentou a LDBEN demarcava uma nova

concepção de Estado e política social, com ingerências do Banco Mundial e outras organizações multilaterais nas políticas educacionais. Tal cenário instaurou um conflito, para o qual se tinha a concepção de EI como direito universal, com a necessidade de sua regulamentação e, por outro lado, havia a intenção de implantar modelos baratos que atendessem prioritariamente aos pobres, em virtude dos alarmantes índices de pobreza registrados, favorecendo assim, a retomada de modelos baseados no assistencialismo, como creches filantrópicas, domiciliares, dentre outros congêneres. Essas tensões demandaram uma rearticulação dos movimentos sociais em prol da EI, com objetivo de acompanhar os desdobramentos advindos do referido momento⁷ (ROSEMBERG, 2003).

Conforme já mencionado, no referido contexto efetivaram-se várias mudanças no plano legislativo, que se desdobraram em uma série de publicações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Básica (SEB)/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), perspectivando orientar os sistemas de ensino sobre quais seriam os padrões mínimos de qualidade a ser adotado. Dentre elas destaca-se o documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), publicado primeiramente em 1995 e reeditado em 2009. Composto por duas partes, o documento propõe critérios tanto no sentido de organização e funcionamento interno das instituições quanto relativos à definição de políticas, programas e sistemas de financiamento das creches, de caráter governamental ou não (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Outra publicação, feita em 1998, agora direcionada ao campo curricular, foi o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), também conhecido como RCNEI, que embora intencionasse servir de norte qualitativo do trabalho pedagógico nas instituições infantis (VIEIRA et. al., 2002), acabou não conseguindo materializar as discussões sobre as especificidades da EI que vinham sendo feitas por pesquisadores e pesquisadoras da área. Conforme análise de Cerisara (2003),

⁷ Com esse propósito, surgiu, em 1999, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, objetivando promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional, e divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças, com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. O MIEIB agrega os Fóruns de EI de 27 unidades federativas brasileiras. Cf. MIEIB. <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

com base na sistematização de 26 pareceres elaborados sobre o RCNEI à época de sua publicação, um consenso entre especialistas da área de EI é que,

[...] a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não, o ensino. (CERISARA, 2003, p.28)

Ainda no âmbito curricular, em 1999, através da Resolução nº 01/99, foram fixadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999). As DCNEI foram ampliadas e atualizadas dez anos depois por meio da Resolução nº 05/2009. O documento ratificou os pressupostos, no campo do direito à educação, já firmados em marcos legais anteriores, assinalando em seu art. 6º os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das propostas pedagógicas a serem elaboradas por creches e pré-escolas. Dentre outros aspectos, uma singularidade da Res. nº 05/2009 diz respeito ao reconhecimento da diversidade de infâncias (indígenas, do campo, crianças quilombolas) que devem ser respeitadas no momento de elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição de EI.

Considerando ainda a questão da qualidade, em 2006, foram publicados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006). O PNQEI divide-se em dois volumes e, ainda, contempla um encarte sobre infraestrutura. Esse documento traz orientações sobre padrões de qualidade no tangente ao papel da gestão, as relações interpessoais no interior das instituições, a formação docente e a infraestrutura das instituições. Nesse sentido, o PNQEI atende ao disposto no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, em suas metas/objetivos 2 e 19, referente à EI:

Meta 2 - Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...].

Meta 19 - Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a

avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade. (BRASIL, 2001)

O PNQEI também apresenta dados de pesquisas que apontam como fatores contribuintes da qualidade: a formação dos profissionais atuantes, ações que articulem o cuidar e o educar desenvolvidas em um ambiente relacional afetivo, a razão adulto/criança de, no máximo, 13 crianças por adulto, com duas professoras por classe, recursos pedagógicos adequados e formação continuada em serviço. Em contrapartida, a mesma pesquisa revelou que os piores resultados em termos de qualidade estavam em instituições ligadas a um forte caráter assistencial, com profissionais não qualificados em termos de formação, com baixos salários, além de uma alta rotatividade na equipe. (BRASIL, 2006).

Com caráter suplementar ao PNQEI, foi publicado em 2009 o “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), objetivando subsidiar a realização de uma autoavaliação da qualidade do trabalho realizado pelas instituições de EI, tendo em vista a definição de prioridades para melhoria das ações. Esse último propunha a realização voluntária de plenárias, com participação de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, mães ou responsáveis pelas crianças, professores e professoras, coordenação pedagógica, direção escolar, conselheiros tutelares etc.), para avaliar os indicadores de qualidade a partir de sete dimensões: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

Em se tratando de qualidade e propostas curriculares, Kuhlmann Jr. (2003) enfatiza que, no tocante à EI, algumas especificidades precisam ser atendidas, garantindo o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental. Entre tais especificidades estariam: um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; o respeito aos direitos fundamentais das crianças (educação, brincar, proteção, expressividade, respeito à diversidade, etc.); a otimização das condições de trabalho docente e dos recursos materiais, aspectos também mencionados no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Conforme sinalizado anteriormente, um marco relevante no campo do financiamento foi a criação do FUNDEB pela EC nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que diferentemente do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424/1996, incluiu todas as modalidades e etapas da educação básica na distribuição dos recursos. Assim, a EI foi inserida no financiamento da educação, passando a ter pela primeira vez uma dotação própria.

Cabe lembrar que sua implantação ocorreu de forma gradativa, contemplando em 2007 apenas um terço das matrículas da EI, aumentando para dois terços em 2008 e somente em 2009 passou a contemplar a totalidade das matrículas. Esse fato exigiu dos municípios cautela na ampliação das vagas e, por isso, “a tentativa de expansão da rede de EI, nesse contexto, requereu que os entes municipais articulassem repasses do Fundo, recursos próprios do tesouro municipal e outras parcerias.” (SANTOS, 2015, p. 74).

Analisando os avanços e tensões da EI após a criação do Fundo, Rosemberg (2010, p. 178) afirma que “A nova lei do FUNDEB aporta recursos para que a perversidade do sistema seja parcialmente corrigida e que ocorra expansão da oferta de vagas em EI com qualidade e equidade”. Mas, para isso, a autora ressalta que é necessário fugir de duas tentações: a adoção de uma escolarização precoce, transformando a EI em um “pré-vestibulinho” do ensino fundamental e a “assistencialização” da creche, haja vista o déficit de vagas para crianças de 0 a 3 anos. (ROSEMBERG, 2010)

Faz-se mister considerar também que, com a criação do FUNDEB, houve uma nova repartição dos recursos financeiros a serem aplicados por estados e municípios na educação, representando ganhos para os que têm menor arrecadação e maior número de matrículas. Por outro lado, não devemos ignorar que o FUNDEB mantém alguns problemas já existentes no FUNDEF: 1) Não é um fundo nacional, constitui-se no âmbito de cada estado da Federação, permitindo que haja valor de investimento diferenciado; 2) Não resolve o valor do Custo Aluno Qualidade (CAQ), porque é estabelecido com base na arrecadação e não em uma referência de padrão/qualidade; 3) Não inclui toda a arrecadação; 4) Tem prazo para terminar, o que dá margem a interpretá-lo como uma política emergencial (LOCATELLI; LOCATELLI, 2013).

Na sequência, considerando os marcos regulatórios significativos para EI, é importante mencionar os Planos Nacionais de Educação (PNEs). O PNE de 2001, que vigorou até 2010, instituído pela lei n.º 10.172/01, formado por 295 metas, apresentou

pela primeira vez previsões para melhorar a qualidade da EI. O PNE de 2014, aprovado por meio da lei n.º 13.005/14, composto por 20 metas e 254 estratégias, estabelece prazo para universalização do atendimento na pré-escola e para ampliação do atendimento na creche. Ambos sinalizaram em seu escopo questões relacionadas à expansão do atendimento do número de crianças; definição e cumprimento de padrões de qualidade; melhoria da estrutura física das Instituições; aquisição de materiais pedagógicos; estabelecimento de programas de formação docente e de orientação e apoio às famílias.

Analisando a Meta 1 do PNE/2014 (em vigor no momento da referida pesquisa), Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 330) consideram que “[...] o próprio fato de ser objeto da primeira meta do PNE e de suas 17 estratégias é bastante significativo e aponta para uma fase que poderia ser considerada como de ‘maioridade’ da educação da criança pequena no Brasil”. Entretanto, demarcam inúmeros desafios para implementação das estratégias que compõem a Meta 1 no tangente a: a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, intencionando atingir 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e universalização do atendimento de 4 e 5 anos; o cumprimento de padrões de qualidade para EI; a superação das desigualdades de acesso nos quesitos regiões, localização geográfica (urbano/rural), grupos de renda e grupos étnicos. Os autores do estudo, então, concluem ponderando que “corre-se, assim, o risco de repetir, na vigência desse segundo plano, a sina de metas muito ambiciosas permanecerem restritas ao papel, enquanto a vida real segue seu curso” (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2014, p. 349).

O risco avaliado por Campos, Esposito e Gimenez (2014) começa a se concretizar nas avaliações realizadas acerca do cumprimento das metas após os primeiros anos de vigência do PNE. Como exemplo, em nenhuma das regiões brasileiras foi atingida a universalização da pré-escola até o ano de 2016, segundo os Relatórios do 1º e 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2016 e 2018), corroborado pelos dados disponíveis na página do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que monitora o alcance das metas do referido Plano. Até 2016, o percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentavam a escola ou creche era na região Norte - 86,7%; no Nordeste - 94,9%; no Sudeste - 91,7%; no Sul - 90,0% e no Centro-Oeste - 86,9%.

Observa-se, também, nesses percentuais, outro receio apontado pelos autores supracitados: a questão da desigualdade de acesso no quesito região. A região Norte tem o menor índice de cobertura da EI para a faixa etária de pré-escola, situação que se

repete quando observamos os dados referentes ao indicador creche, que visa ampliar a oferta para, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até 2024. Nesse sentido, o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE, apresenta os seguintes resultados até 2016: Norte - 15,8%; Nordeste - 28,8%; Sudeste – 37,5%; Sul – 39,2% e Centro-Oeste – 26,1%. (BRASIL, 2018)

Relativamente ao estado do Tocantins, a cobertura atual da pré-escola é de 92,7% e da creche é de 25,1%. Sendo que, de acordo com o Relatório do 2º ciclo, o Tocantins foi dos estados brasileiros, o que registrou o maior percentual de crescimento no atendimento à pré-escola, no período de 2004 a 2016. (BRASIL, 2018).

Conforme o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE, se a tendência de crescimento das matrículas fosse mantida, a universalização da pré-escola seria alcançada entre 2018 e 2020 (BRASIL, 2018). Contudo, o “nó górdio” para cumprimento das metas previstas no atual PNE, entre elas a Meta 20⁸, que trata do financiamento da educação, reside na aprovação da EC 55/2016 (conhecida como a PEC do teto) que instituiu um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos da União, limitando os gastos públicos por 20 anos a partir de 2017. Ademais outras medidas, como extinção de ministérios e órgãos públicos já consolidados, tomadas pelo governo do presidente Michel Temer, em acordo com a maioria do Congresso Nacional, o que indica retrocessos em pontos importantes das políticas sociais e da agenda educacional, conforme avalia Oliveira (2016).

Tal conjuntura também tem refletido na viabilidade de outro programa relevante para a EI, que visa à ampliação do atendimento educacional às crianças pequenas, oferecendo um ambiente com maior qualidade de infraestrutura. Trata-se do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁹, instituído pela Resolução nº 6/2007, com a finalidade de investir em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal. O Proinfância, como parte

⁸ A Meta 20 do PNE propõe “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). Além disso, previa nas estratégias 20.6 a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) até 2016 (o que não ocorreu) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) até final da vigência do plano, que é uma antiga reivindicação dos profissionais da educação.

⁹ De acordo com informações do FNDE, de 2007 a 2014 foram construídas 8.728 unidades escolares em todo o país. Houve ápice em 2013, com a aprovação para construção de 2.092 creches. Em 2014, o total de creches apoiadas reduziu para 958. Tais informações estão disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, foi integrado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2)¹⁰ a partir de 2011.

Até 2013, o Proinfância apresentava dois projetos padrão de infraestrutura predial, o Tipo B e o Tipo C. A partir de 2015, com objetivo de atender às metas do PNE (2014), o Proinfância passou a financiar mais dois tipos de projetos, denominados Tipo 1 e Tipo 2. Em 2016, foi incluído o Tipo 3, projeto pensado especialmente para capitais e regiões metropolitanas. Cada um desses projetos arquitetônicos atende critérios para sua construção, que contempla, dentre outras exigências, a metragem do terreno e o quantitativo de habitantes no município¹¹. O quadro a seguir apresenta a demanda de matrículas atendidas por cada tipo de projeto.

Quadro 1 – Projeto Padrão FNDE/Proinfância, vigência: 2007 a 2016

Tipos arquitetônicos	Demanda atendida
Tipo B	112 crianças em período integral 224 crianças em dois turnos (matutino e vespertino)
Tipo C	60 crianças em período integral 120 crianças em dois turnos (matutino e vespertino)
Tipo 1	188 crianças em período integral 376 crianças em dois turnos (matutino e vespertino)
Tipo 2	94 alunos no período integral 188 em dois turnos (matutino e vespertino)
Tipo 3	188 crianças em turno integral

Fonte: FNDE/MEC.

Costa (2015), em sua tese intitulada “Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil”, analisou em que medida esse programa é eficiente na execução da proposta de reestruturação da infraestrutura e ampliação de vagas na Educação Infantil. O pesquisador constatou um investimento inédito do MEC na EI por meio das ações do programa, especialmente no aspecto construção de prédios escolares, com percentuais inclusive superiores aos de outras etapas da educação

¹⁰ O PAC é uma ação resultante da adesão, por estados e municípios, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. A partir de um diagnóstico da realidade educacional local, o ente federado elabora seu plano tendo como base quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos, que são pontuados de 1 a 4. Somente os indicadores pontuados como 1 e 2, relacionados a situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações. As informações foram retiradas de: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 01 maio 2017

¹¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

básica, visando à correção da falta de espaço na rede física dos municípios para atender as crianças pequenas. Por outro lado, também observou gargalos para a plena efetivação:

[...] Mesmo após passar por diversas regulamentações, pelo aumento dos recursos investidos, identificou-se que há divergência em relação à concepção de Educação Infantil difundida pelo MEC e aquela praticada nos Municípios. A divergência de concepções dificulta a implementação da política pública uma vez que existem unidades prontas que não funcionam, unidades que funcionam com docentes em condições que divergem do estabelecido pela LDBEN (BRASIL, 1996) e, ainda, práticas que divergem daquelas estabelecidas nas DCNEIs. (COSTA, 2015, p. 257)

Como última iniciativa que analisamos, está a criação do Programa Brasil Carinhoso, instituído pela Lei nº 12.722/2012, que constitui uma das estratégias do Plano Brasil Sem Miséria, lançado em junho de 2011, pela presidenta à época, Dilma Rousseff. O Programa Brasil Carinhoso focalizou especialmente as creches e teve como objetivo apoiar a expansão da quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas¹². O apoio deu-se por meio do repasse de recursos creditados, em duas parcelas anuais, a partir da quantidade de matrículas informadas no Censo escolar do ano anterior, com a finalidade de custear despesas de ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional (BRASIL 2012).

De acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA)¹³ para o período que compreende 2011 a 2014, a cobertura de creches para crianças beneficiárias do Bolsa Família aumentou de 13,9% para 19,6%. Quanto à realidade específica do Tocantins, o Relatório Simplificado do ano de 2016 referente ao Plano Brasil Sem Miséria indica que das 273.098 famílias registradas no Cadastro Único, 136.415 famílias eram beneficiárias do Bolsa Família, correspondendo, portanto, a 32,87% da população do estado. A respeito da cobertura das creches:

¹² Os valores anuais repassados ao município, para cada vaga preenchida por criança do PBF, são da seguinte monta: aproximadamente R\$ 1.142,79 para crianças matriculadas em creche parcial; R\$ 1.485,62 para crianças matriculadas em creche integral; R\$ 914,23 para crianças matriculadas em creche parcial conveniada ou privada; R\$ 1.257,07 para crianças matriculadas em creche integral conveniada ou privada. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 01 maio 2017.

¹³ Cf. MDSA/Brasil Carinhoso. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/primeira-infancia>>. Acesso em: 01/05/2017.

Em 2012, foram identificadas 4.652 crianças do Bolsa Família em 167 creches de 57 municípios do estado e os repasses chegaram a R\$ 2.719.660,17. Em 2013, foram identificadas 5.706 crianças do Bolsa Família em 182 creches de 77 municípios do estado. Em razão disso, com o Brasil Carinhoso, o MDS suplementou em R\$ 6.883.713,73 o repasse para creches em todo o estado. Em 2014, foram identificadas 5.502 crianças do Bolsa Família em 203 creches de 95 municípios do estado. Em razão disso, com o Brasil Carinhoso, o MDS suplementou em R\$ 7.357.248,58 os repasses para creches em todo o estado [...] (BRASIL, 2016, p. 2)

Observa-se que no recorte histórico em questão houve crescimento dos municípios contemplados pelo programa (de 57 em 2012 para 95 em 2014) e das creches tocantinenses (de 167 para 203), fato avaliado no referido documento como contribuinte para saída de 210.152 pessoas da situação de extrema pobreza no estado do Tocantins (BRASIL, 2016).

É importante mencionar que o montante destinado aos municípios foi, inicialmente, estipulado em 50% do valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente pelo FUNDEB¹⁴ para esta modalidade de ensino, de acordo com a Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, que dispôs sobre apoio financeiro da União aos municípios. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 13.348/2016, em seu Art. 4º, §3, foi determinado que “o valor referente à transferência de recursos de que trata o *caput* será definido em ato conjunto dos Ministros de Estado do Desenvolvimento Social e Agrário e da Educação” (BRASIL, 2016). Tal ato representou grande prejuízo financeiro aos municípios, conforme entendimento da Conferência Nacional dos Municípios (2016).

Nesse sentido, como bem ponderou Rosemberg (2015, p. 226), “[...] a creche constitui uma arena em disputa aberta ou velada, de diferentes forças/atores sociais [...]. Nessas disputas, nem sempre a lealdade opta pelas crianças e suas famílias com foco [...] Daí a necessidade de estado de alerta constante [...]”.

Mesmo sem julgarmos mais aprofundadamente o que se almeja como ideal e o que se configura como real, se considerarmos a materialização dos aportes anteriormente mencionados, é inegável a inauguração de um novo momento para a EI.

¹⁴ Ressalta-se que o referido cálculo toma como base os fatores de ponderação para cada etapa da Educação básica. Para 2017, foram aprovados os seguintes fatores para creche em tempo integral: a) pública - 1,30; b) conveniada - 1,10. Para creche em tempo parcial: a) pública - 1,00; b) conveniada: 0,80. Para pré-escola em tempo integral - 1,30. Para pré-escola em tempo parcial - 1,00 (BRASIL, 2016)

Com ele, revela-se o crescimento de perspectiva mais favorável sobre a criança, no sentido de ser compreendida como um sujeito de direitos e produtora de culturas.

Cabe lembrar que tal perspectiva se entrecruza com os estudos advindos da sociologia da infância, desenvolvida a partir dos anos de 1990, que tem por objeto a infância como categoria social e crianças como atores sociais. Busca-se entender o caráter não natural, mas histórico e social da categoria infância, além de sua diferenciação do mundo do adulto e das outras categorias que estruturam a sociedade como: classe, gênero, etnia, etc. (SARMENTO, 2008).

1.2 A política de atendimento à Educação Infantil no Tocantins: um olhar para suas crianças

A gênese do atendimento à Educação Infantil é recente e difícil de se reconstruir. Tal situação, já havia sido mencionada por Eliane Soares (2005) em sua dissertação “Políticas públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins: história e concepções norteadoras”, que teve por objetivo resgatar a trajetória dessa etapa da Educação Básica, compreendendo o período de 1980 a 2004, no citado estado, analisando suas dificuldades, limites e possibilidades em contexto de recém-separação do estado do Goiás.

Tomando como referência a pesquisa de Soares (2005), é possível dizer que somente a partir de 1987 algumas prefeituras, passaram ofertar EI para crianças a partir de quatro anos de idade, antes desse período praticamente não havia ensino infantil na extensão territorial desmembrada do estado de Goiás, atualmente Tocantins.

Nesse sentido, embora até os anos 1990 não se tenha dados oficiais sobre todo o estado do Tocantins, de acordo com as informações coletadas por Soares (2005), entre 1988 e 1992, de 72 escolas municipais no município de Guaraí, apenas 18 ofereciam atendimento pré-escolar, realidade que a pesquisadora constatou em outros municípios do estado.

De acordo com a mesma pesquisa, a formação inicial das professoras era precária; geralmente, as docentes possuíam nível escolar ligeiramente pouco acima dos alunos para os quais ensinavam, sendo que muitas turmas funcionavam em regime

multisseriado, ou seja, incluíam várias séries em apenas uma turma – o que abrangia também o pré-escolar.

Os anos 1990 demarcaram novo momento para a EI no estado, fruto do momento histórico nacional de aprovação da CF/88 e dos documentos produzidos pelo MEC (já discutidos no início do tópico 1.1), que passaram a exigir uma atenção maior para a educação das crianças pequenas (SOARES, 2005).

Em 1996, a Delegacia do Ministério da Educação (DEMEC/TO) participou do Encontro Regional de Educação Infantil da Região Norte, ocorrido na capital do Pará, Belém. O evento pode ser caracterizado como um preparatório para o IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e o II Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizados em Brasília, em setembro do mesmo ano. Como desdobramento da participação nesses eventos, o grupo técnico da DEMEC/TO organizou o I Seminário de Educação Infantil do Estado do Tocantins, ocorrido em outubro de 1997, com participação da Secretaria da Ação Social (SAS), Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) e Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)¹⁵. Também foi criado, naquele ano, o Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins.

Entretanto, com a extinção das DEMEC's em 1998, por decisão do MEC, e em virtude do início do processo de municipalização da EI, previsto na LDBEN 96, todas as ações recém iniciadas foram paralisadas e toda a documentação existente sobre a EI foi incinerada (SOARES, 2005). Tal ato, na análise da mesma autora (com a qual concordamos), **demonstrou um grande descaso com essa etapa da educação e, assim, inviabilizou o acesso a dados mais específicos sobre a gênese da EI no estado.**

Em 1999, a Coordenação de Educação Infantil, criada pela Secretaria Estadual em 1995, responsável por dar suporte às escolas nos aspectos de fornecimento de material pedagógico e apostila para estudos, também foi extinta. A partir daquele momento, então, a única ação que a SEDUC manteve foi o treinamento oferecido aos docentes de todo o estado, para uso do RCNEI, ação que se manteve no ano de 2000 sob o nome de Parâmetros em Ação. Todavia, por não haver uma equipe que representasse a EI, que conhecesse e defendesse seus propósitos e particularidades, o que se percebia era a indefinição, em praticamente todo o estado, do trabalho pedagógico a ser

¹⁵ Cabe lembrar que, naquele momento, ainda não existia a Universidade Federal do Tocantins, criada apenas em 2000, após um intenso movimento estudantil que lutou pela não privatização da então UNITINS.

desenvolvido na pré-escola. Tendia-se, assim, para uma antecipação da escolaridade por meio da perspectiva de alfabetização das crianças ou tendendo a somente ações de higiene e cuidado com as crianças (SOARES, 2005).

No mesmo estudo, Soares ainda investiga a passagem de responsabilidade da esfera estadual para a municipal. Em seu entendimento, esse movimento foi algo complexo para EI, especialmente no aspecto da formação continuada das professoras, que ficou a cargo da Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETAS), resultando em um projeto educacional que tendia a “[...] pulverizar o conhecimento do professor tornando-o superficial e sem os rigores científicos, marcados pelo fazer espontâneo e irrefletido.” (SOARES, 2005, p. 115).

Acerca das questões voltadas para o percentual de atendimento à EI no Tocantins e as condições de infraestrutura das creches e pré-escolas no recorte histórico de sua pesquisa (1980 a 2004), Soares expõe que os 15 municípios integrantes de sua pesquisa (incluindo Palmas, a capital), apresentavam um quadro não promissor, constatando-se que:

As políticas desenvolvidas são pobres e discutíveis, tanto por falta de recursos financeiros como, principalmente, por apresentarem a carência organizacional e técnica que o segmento necessita. As poucas iniciativas encontradas dependem principalmente da boa vontade, conhecimento e responsabilidades das autoridades políticas. O que se observa, no Estado, são iniciativas isoladas de alguma ou outra Prefeitura ou Secretaria, personificadas, quase sempre, na figura de um Secretário de Educação mais sensível e mais qualificado à causa, que empreende esforços para dar à EI o respeito e atenção que ela já conseguiu no papel. (SOARES, 2005, p. 119-120)

Ainda na mesma pesquisa (baseada nos dados do IBGE/PNAD/2002), o cenário de matrículas de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches ou pré-escolas contemplava apenas 25% da população, ficando à margem um percentual de 74,81% (SOARES, 2005).

Partindo então do período de pesquisa de Soares, construímos uma série histórica das matrículas das crianças dessa faixa etária, para identificarmos se houve avanço no aspecto da ampliação do atendimento. Nessa direção, a tabela abaixo traz os seguintes resultados:

Tabela 2 - Matrículas na Educação Infantil no Estado do Tocantins, por Dependência Administrativa – 2004 a 2016

Ano	Estadual	Municipal	Federal	Privada	Total
2004	839	34.775	0	10.138	45.752
2005	994	36.755	0	10.260	48.009
2006	916	31.546	0	10.426	42.888
2007	533	29.056	0	8.446	38.035
2008	671	31.844	0	8.467	40.982
2009	558	35.915	0	8.545	45.018
2010	666	39.787	0	8.363	48.816
2011	536	41.336	0	8.654	50.526
2012	0	43.196	0	9.899	53.095
2013	0	46.873	0	9.379	56.252
2014	0	50.510	0	10.192	60.702
2015	0	50.616	0	9.867	60.483
2016	0	52.115	0	9.803	61.918

Fonte: Organizado pela autora, com base em Sinopses Estatísticas do INEP, 2004 - 2016

Em nossa análise, há três aspectos importantes: em primeiro lugar, somente a partir de 2012 o atendimento à EI passou integralmente para a rede municipal¹⁶, índice que vem apresentando, desde então, um crescimento contínuo no número de matrículas, com aumento de 49,9% entre 2004 a 2016. Em relação às três dependências administrativas houve, nesse interstício, um crescimento na matrícula de 35,3%.

Buscando informações anteriores ao período de 2004, que servissem de parâmetro comparativo, encontramos na primeira Sinopse Estatística da Educação Básica, disponível no *website* do Inep, o registro de um total de matrículas na EI¹⁷ de 36.358 no estado do Tocantins (INEP, 1995). Comparando-o, então, com o total relativo ao ano de 2016 (61.918), notamos um percentual de crescimento no estado de 70,3% no número de matrículas (INEP, 2016). Transpõe-se uma realidade em que a taxa de atendimento era de apenas 25% da população de 0 a 6 anos, em consonância com Soares (2005), para um total de 91,6% na pré-escola e 24,5% na creche (MEC/SIMEC/PNAD, 2015).

¹⁶ De acordo com esclarecimento recebido por e-mail, fornecido por Elisabete, técnica da SEDUC responsável pelo setor do Censo Escolar, embora ainda apareçam matrículas na rede estadual de ensino no item Número de Matrículas na Creche e Pré-escolas - Ensino Regular e/ou Especial, constantes nas Sinopses do INEP de 2012 a 2016, elas são dados referentes às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e não exatamente da EI, mas que foram informados dessa maneira pelos municípios.

¹⁷ Os dados são relativos somente às pré-escolas, não aparecem dados das creches, somente em 1997 passa a constar essa informação.

Em segundo lugar, os dados mostram que o setor público detém um domínio significativo das matrículas na EI, com 84,2% do atendimento no ano de 2016. Por sua vez, o setor privado, em termos percentuais, diminuiu sua participação na última década, recuando de um total de 24,3% em 2006, para 15,8% em 2016. Situação singular em comparação aos dados de outras partes do país, pois no panorama nacional, a rede privada tem apresentado índices significativos de crescimento, sendo uma das estratégias adotadas para o processo de expansão da EI, conforme atestado por pesquisas como a de Lombardi (2014). O pesquisador, observou que na cidade de Limeira, interior de São Paulo, houve aumento de 27,4% na oferta de vagas nas creches públicas, enquanto as instituições particulares passaram a oferecer 57,3% em um interstício de dois anos, motivadas pelo investimento de recursos públicos em creches privadas, ligadas a empresas que atendem os filhos de seus funcionários. (LOMBARDI, 2014)

No Tocantins, visto que a parceria com o setor privado não tem se configurado como estratégia para ampliar o número de matrículas (especificamente nas creches), uma ação adotada pelas gestões municipais tem sido redefinir o tempo de atendimento nas unidades escolares, passando de tempo integral para tempo parcial. Conforme já debatemos anteriormente, houve diminuição dos recursos federais (incidindo diretamente nas ações do PAR, incluindo as obras do Proinfância), o que impactou na construção de novos prédios para atender a demanda.

Corroborando tal situação, informações coletadas nas escolas durante o nosso trabalho de campo mostram que os municípios tiveram seus projetos aprovados, mas os recursos não foram liberados para a realização da construção de novas unidades. Em virtude da incidência constante de ações judiciais movidas pelas famílias, cobrando a efetivação de matrícula para suas crianças nas creches, a estratégia adotada pelos governos foi reduzir o tempo de permanência das crianças, nas instituições, de sete para quatro horas diárias, fato que tem gerado desconforto a mães e pais que trabalham o dia todo e não tem onde deixar seus filhos e filhas.

Em terceiro lugar, nos anos de 2006 e 2007 houve um decréscimo no total de matrículas, reflexo da promulgação da EC 53/2006, que reduziu a faixa etária de cobertura da EI para cinco anos de idade, transferindo, assim, as crianças de seis anos para o Ensino Fundamental. Em contrapartida, o ano de 2009 desponta com o maior acréscimo no número de matrículas, sendo observado um aumento de 9,8% em relação a 2008, momento que coincide com a abrangência de 100% do FUNDEB para a referida

etapa e com a promulgação de outra EC, a de nº 59/2009, que tornou compulsória a matrícula a partir dos quatro anos de idade.

Outro ápice de crescimento ocorreu em 2014, ano em que foram entregues algumas obras do Proinfância, o que propiciou ampliar o número de vagas primordialmente nas creches. No período, as creches receberam uma significativa complementação orçamentária do Programa Brasil Carinhoso, conforme já referido no primeiro tópico deste capítulo. De 2009 para 2016, resulta-se num aumento, em todo estado, de 39,35% de estabelecimentos de creches.

De acordo com o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014/2016 (BRASIL/INEP, 2016), no Tocantins, em 2004, um total de 28 mil crianças de quatro a cinco anos frequentavam a pré-escola. Já em 2014, este total subiu para 41 mil. Em relação às crianças de zero a três anos, os dados de 2004 são alarmantes, pois apenas oito mil crianças frequentavam a creche; em 2014, esse total aumentou para 15 mil crianças, simbolizando, em dez anos, quase o dobro de matrículas.

Embora possamos dizer que o estado estivesse apenas se adequando às novas exigências legais no campo educacional, os dados mostram um panorama diferenciado para a EI, distinto daquele apontado pela pesquisa de Soares (2005), momento em que essa etapa era considerada *dispensável*¹⁸.

Todavia, cabe ponderar nessa discussão que, assim como ocorre na realidade nacional, em termos demográficos, no estado do Tocantins também se observa uma queda do número absoluto de crianças de 0 a 6 anos, o que contribui para um aumento das taxas de cobertura em creches e pré-escolas. Reitera-se, dessa forma, as ponderações feitas por Campos, Esposito e Gimenes (2014) em relação à necessidade de se considerar, nas análises de ampliação da cobertura dessa etapa da educação, a mudança resultante da queda nas taxas de natalidade brasileira.

Detalhando um pouco mais os dados de matrículas na EI a partir de 2012 – ano de municipalização integral da EI no estado – até 2016 (última sinopse disponível no momento da pesquisa), elaboramos quadro 2. Considera-se, para essa, a divisão por faixa etária através de suas respectivas instituições (creche e pré-escola), a localização geográfica (urbana e rural), a dependência administrativa (público e privado) e o sexo das crianças atendidas.

¹⁸ Termo usado pela pesquisadora para retratar a situação da EI, no Tocantins, no período de sua pesquisa.

Tabela 3 - Matrículas na Educação Infantil no Tocantins segundo Dependência Administrativa/Etapas/Localização e por Sexo – 2012 a 2016

Ano	EI Total	Creche						Pré-escola					
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Sexo		Pública	Privada	Urbana	Rural	Sexo	
						M	F					M	F
2012	53.095	13.115	3.226	16.089	252	8.342	7.999	30.081	6.673	32.993	3.761	18.618	18.136
		16.341						36.754					
2013	56.252	14.938	3.072	17.590	450	9.203	8.807	31.935	6.307	33.985	4.257	19.497	18.745
		18.010						38.242					
2014	60.702	16.542	3.402	19.419	525	10.208	9.736	33.968	6.790	36.560	4.198	20.784	19.974
		19.944						40.758					
2015	60.483	17.357	3.166	20.074	449	10.552	9.971	33.259	6.701	35.939	4.021	20.447	19.513
		20.523						39.960					
2016	61.918	17.667	3.301	20.575	393	10.800	10.168	34.448	6.502	36.647	4.303	20.885	20.065
		20.968						40.950					

Fonte: Organizado pela autora, com base em Sinopses Estatísticas do INEP, 2012-2016.

Em relação à variável denominada divisão por faixa etária (instituições creche e pré-escola), podemos inferir que em termos absolutos, a tabela 3 ratifica o predomínio do atendimento às crianças de quatro a cinco anos, o que se alinha às determinações legais para essa faixa etária no tocante ao seu caráter compulsório. Entretanto, observa-se que a pré-escola apresenta um movimento instável de crescimento em relação às suas matrículas: do ano de 2012 para 2016 houve queda em termos percentuais, ou seja, considerando-se todas as matrículas na EI, a pré-escola reduz de 69,2% do total em 2012 para 66,1% em 2016. Por sua vez, na creche, houve movimento inverso: em 2012, registrou-se percentual de 30,8%, e em 2016, esse índice aumentou para 33,9%.

Quanto à variável indicada como localização geográfica (urbana e rural), constata-se grande concentração de matrículas na área urbana, dentro de um quadro que não se alterou durante o período observado. As matrículas para EI na área rural representaram apenas 7,5% do total em 2012 e 7,6% em 2016. Observando mais especificamente o atendimento em creches na área rural, mesmo com um acréscimo de 141 matrículas no período observado, em 2016 esse seguimento representou apenas 1,87% do total das matrículas em creches no estado do Tocantins. Se considerarmos que estamos tratando de dados correspondentes à realidade de 139 municípios tocantinenses, facilmente concluiremos que há municípios onde não existe o atendimento, no meio rural, às crianças de zero a três anos.

Na Sinopse da Educação Básica de 2016 (INEP, 2016), dos 139 municípios tocaninenses, em apenas 15 há registro de matrículas em creche na área rural, ou seja, em 33 deles não há nenhuma matrícula. Das matrículas na área rural em creche, em seis municípios (dos 15 em que há registros), o número total é abaixo de 10¹⁹, o que nos leva a deduzir que provavelmente a oferta se faz no formato de salas multisseriadas, ou mesmo multietapas, isto é, estudam, na mesma sala e ao mesmo tempo, crianças na faixa etária de EI e de Ensino Fundamental. Muito além de uma indicação a partir dos dados, este foi um dos fatos que encontramos durante a pesquisa. Fundamentados na lógica custo/benefício, os gestores municipais lançam mão de mais essa estratégia, conforme ponderam Locatelli e Nunes (2016) em pesquisa realizada no ano de 2013 em dez municípios da região do Bico do Papagaio.

Quanto à pré-escola, no mesmo período, as matrículas foram de 89,6% na área urbana e 15,4% na área rural. Constata-se que, além do hiato existente entre creche e pré-escola, há ainda uma desigualdade que podemos denominar de intra-creche, pois no tangente à localização espacial, há oferta maior na área urbana em detrimento da área rural. Ratifica-se, assim, a percepção de Rosemberg (2014, p. 754), quando menciona que o modelo de EI implantando no Brasil não é universalista, pois “[...] é discriminatório contra as crianças pequenas, particularmente contra bebês, pobres, brancos ou negros. [...]” e habitantes do campo.

Essa realidade não difere do que foi observado nas cinco grandes regiões do país, conforme exposto no relatório-síntese da pesquisa nacional denominada “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. O documento em questão, realizado em 2012 pelo MEC em cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contou com a participação de pesquisadores e pesquisadoras de outras universidades, representando núcleos e regiões, sob a coordenação geral da professora Maria Carmen Barbosa.

De acordo com o relatório-síntese, as áreas rurais não têm condição de realizar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos devido à deficiência da infraestrutura no campo e de proposta pedagógica adequada. Na ótica dos pesquisadores, as crianças do meio rural que frequentam a creche o fazem por meio do deslocamento em ônibus escolar para a área urbana, razão de desistência para muitas, devido aos riscos inerentes nesse traslado. “Depreende-se, dessa forma, que a falta dessa cobertura nas áreas onde

¹⁹ Em quatro municípios, há registro de apenas uma criança matriculada.

moram as crianças do campo determina, em grande medida, a invisibilidade da demanda para esta faixa etária”. (MEC; UFRGS, 2012, p. 50)

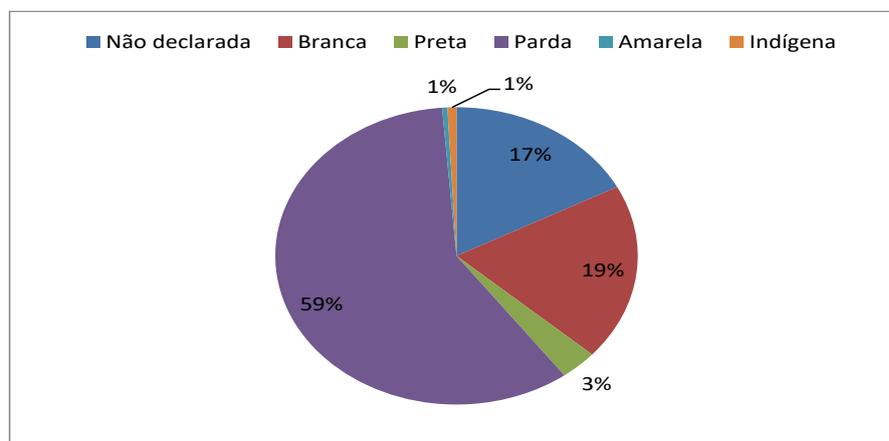
Sobre a variável “matrículas setor público e privado”, assim como constatado nos dados gerais de matrículas por dependência administrativa, o crescimento do setor público, tanto para creche quanto para pré-escola, foi maior que para o setor privado. Houve redução de 4% nas matrículas da creche privada de 2012 para 2016, e de 2,2% nas matrículas da pré-escola no mesmo período. Proporcionalmente, a creche e a pré-escola pública cresceram os mesmos percentuais.

Por fim, quanto à variável “sexo das crianças”, no período citado, a média de matrículas de crianças do sexo feminino foi de 48,9% e do sexo masculino 51,5%, revelando assim uma discreta predominância de meninos na EI. Comparando-se às outras etapas da Educação Básica, a situação repete-se por todo o Ensino Fundamental, mas se inverte ao chegar ao Ensino Médio. Em 2016, o percentual de matrícula feminina foi de 52,3%, e masculina foi de 47,6% (INEP, 2016). Situação essa que não se aplica apenas ao Tocantins, pois o Portal Brasil²⁰ divulgou uma análise nacional, feita com base nos censos demográficos dos anos de 2000 a 2010, com a seguinte declaração:

As Estatísticas evidenciam que, no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. A taxa feminina foi de 52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%. [...] Constatou-se também um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos no nível superior, em 2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Consequentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. Outro fator importante para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8%. A gravidez precoce é um dos motivos para que adolescentes interrompam os estudos, comprometendo a formação profissional. (PORTAL BRASIL, 2014)

Outro dado que consideramos importante destacar, extraído da Sinopse estatística INEP/2016, trata da caracterização étnico-racial das crianças matriculadas na EI no estado do Tocantins. O gráfico abaixo expõe essa realidade em percentuais:

²⁰ Cf. PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>>. Acesso em: 8 maio 2016.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil no Tocantins por Raça/Cor – 2016

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sinopses Estatísticas do INEP – 2016.

Os dados mostram que há uma preponderância de matrícula de crianças pardas em comparação aos demais segmentos étnicos, fato recorrente em outras sinopses observadas no Tocantins. Somando-se esse segmento ao das crianças que se declararam de cor preta, passamos a um total de 62,1% das matrículas, levando-nos a inferir que mais da metade das matrículas da EI tocantinense são de crianças negras. Os índices revelam certa singularidade dessa etapa da educação no estado em relação às taxas do país, que equivalem a 30,4% de crianças pardas e 2,7% pretas, o que corresponderia a 33,1% de crianças negras matriculadas na EI, quase a metade do percentual tocantinense (INEP, 2016).

No extremo oposto, estão as matrículas de crianças indígenas, que totalizaram 0,8%, alinhando-se à realidade nacional, que é de 0,4%. Cabe assinalar que nossa experiência de professora de estágio na EI permite-se entender que esses percentuais dizem respeito às crianças indígenas que moram fora das aldeias e, por isso, têm acesso à EI. Dentro das terras indígenas, a exemplo das comunidades Apinayé²¹, o percurso escolar inicia a partir do 1º ano do ensino fundamental, momento em que as crianças começam um processo de alfabetização bilíngue, tendo contato primeiramente só com a

²¹ De acordo com o IBGE (2016) do total de 1,5 milhão de habitantes do Tocantins, 13.131 correspondem à população indígena, formada por 21 etnias, restando apenas cinco entre as mais numerosas: Xerente (3.001), Krahô (2.462), Karajá (2.305), Apinayé (1.847) e Javae (1.318). Na microrregião do Bico do Papagaio localiza-se a área Indígena Apinayé, com 1.419,04km², abrangendo três de seus municípios: Tocantinópolis, Maurilândia do TO, Cachoeirinha, São Bento do TO.

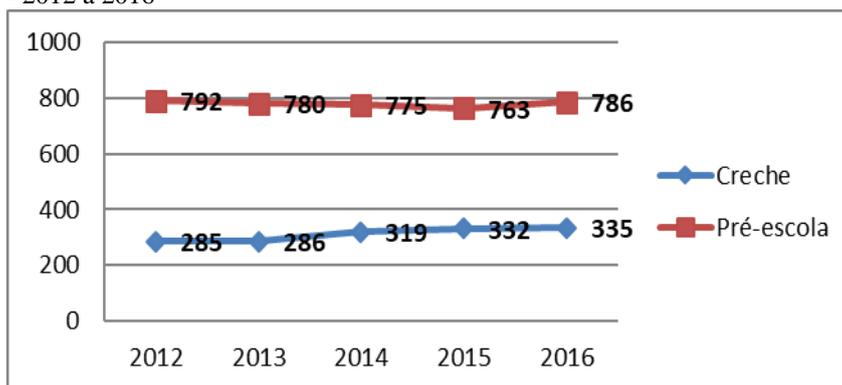
língua materna, passando à língua portuguesa a partir do 5º ano²². (LOCATELLI; ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2012)

Tal fato nos reporta à importância de considerarmos, nas análises sobre a expansão da EI brasileira, uma reflexão feita por Rosenberg sobre as desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Para a autora, os dados mostram que as escolas públicas (creche e pré-escolas) são as instituições que concentram os maiores números de matrículas de crianças negras, indígenas e de famílias com baixos níveis de renda. Assim, ao se reduzir os recursos para essas instituições, ou se investir apenas em políticas públicas de caráter compensatório, facultativo ou voluntário, na verdade o que se está fazendo é oferecer uma política educacional “pobre para pobre”, mantendo uma segregação racial, sem de fato enfrentar as consequências das mazelas sociais (ROSEMBERG, 2015, p. 128).

Observando o número de estabelecimentos de EI no Tocantins, com base nos dados do Inep relativos ao período de 2012 a 2016, novamente é perceptível uma maior evolução da creche, que aumentou o número de estabelecimentos em 21,7% nesse período, enquanto a pré-escola apresentou um tímido desenvolvimento de 0,6%.

O gráfico a seguir demonstra a evolução do número de estabelecimentos de creches e pré-escolas no estado do Tocantins.

Gráfico 2 - Número de Estabelecimentos de Educação Infantil no Tocantins, por segmento de ensino - 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base em Sinopses Estatísticas do INEP – 2012 a 2016.

²² Para maiores discussões, ver Locatelli, Albuquerque e Almeida (2012), “Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural”.

O aumento de estabelecimentos de creche corrobora com o que já trouxemos anteriormente, nesta mesma pesquisa, sobre os investimentos do Proinfância nos municípios tocantinenses – investimento que, é preciso ressaltar, ainda está muito aquém das necessidades para essa faixa etária. De 2012 a 2014, por meio do PAC, foi definida a construção de 156 creches/pré-escolas em todo o estado, para suprir um déficit de 166 unidades de EI. Dessas, foram entregues 55 até 2015, e as demais ainda se encontravam em processo de finalização²³.

Em pesquisa realizada em 2013, localizamos em oito dos 10 municípios visitados obras não finalizadas do Proinfância, algumas inclusive em processo de deterioração, resultando em locações por parte das prefeituras de espaços residenciais para funcionamento de creche (LOCATELLI; NUNES, 2016).

Outra constatação feita durante o trabalho de campo é que a permanência do número insuficiente de creches e pré-escolas é resultado de um momento da política tocantinense de substituição de prédios antigos por novos, e não de agregação de novas unidades. Isto é, citando o caso do município de Tocantinópolis, que já possuía dois prédios atendendo à EI, e pactuou a construção de dois novos. Assim que as obras foram concluídas, todas as crianças foram transferidas para as novas unidades e as antigas foram desativadas devido às precárias condições em que se encontravam. Manteve-se, assim, a estatística anterior no que se refere ao número de unidades.

Embora seja uma questão quantitativa, o número ainda insuficiente de estabelecimentos de ensino (especialmente de creches públicas) e, por conseguinte, de vagas, cria uma distorção entre demanda e oferta, materializadas em superlotação de salas ou fazendo com que, na matrícula, sejam adotados critérios de seleção, como por exemplo, o índice de vulnerabilidade social. Situação que, por um lado, pode ser vista como benéfica, por se dar *prioridade* às famílias menos favorecidas economicamente, mas por outro, remete a uma visão assistencialista que marcou a origem da educação infantil, especificamente da creche, que em grande medida ainda é tida como um lugar apenas de guarda das crianças enquanto os pais trabalham, reforçando a perspectiva do cuidar dissociada do educar.

Ademais, coloca-se em xeque o direito de todos à educação gratuita e de qualidade, conforme estabelecido em lei. Remetendo-nos às ponderações de Rosemberg

²³ Cf. Mapa Proinfância. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014>. Acesso em: 5 maio 17.

(2014) sobre os efeitos concretos do crescimento das matrículas: em que medida esse aumento numérico tem representado avanços no sentido de superação de desigualdades regionais, econômicas, de gênero e, sobretudo, de idade? E além, em que medida não tem sido apenas uma política educacional baseada no discurso da equalização de oportunidades, representando em seu âmago uma compensação de carências para os pobres e para as mulheres, um lugar de guarda dos filhos enquanto trabalham? (ROSEMBERG, 1999).

Em se tratando especialmente do contexto atual da EI, delineado pelo conjunto das políticas implementadas nas últimas décadas, podemos considerar que, especialmente no estado do Tocantins, com a promulgação da CF de 1988 e da LDBEN (Lei nº 9.394/96), passamos a conviver com uma nova compreensão a respeito dos contornos que deveria ter a EI. Tal compreensão pode ser vista, por exemplo, no aumento significativo no total de matrículas na referida etapa educacional, passando de um percentual geral de 25% de atendimento em 2005 (SOARES, 2005), para um total de 91,6% na pré-escola e 24,5% na creche em 2015. (MEC/SIMEC/PNAD, 2015). Expressa-se, também, no crescimento do número de estabelecimentos de creche e pré-escolas, conforme exposto anteriormente.

Não estamos dizendo com isso que tais mudanças significam também um avanço proporcional na qualidade do atendimento, mas partindo da pesquisa feita por Soares (2005), é perceptível que atualmente a EI tocantinense passou a ter visibilidade, figurando como uma etapa da educação necessária e merecedora de atenção.

Por mais que os desdobramentos dos supramencionados marcos regulatórios ainda estejam aquém do almejado, de maneira geral, a política por eles delineada avançou em seu escopo. Tivemos maior reconhecimento da criança como sujeito de direitos, pressupondo a demanda de um trabalho educativo embasado em práticas coletivas que valorizem as especificidades da infância.

É possível perceber que o cenário até aqui apresentado confirma o pressuposto de haver uma emergência da EI, enquanto política educacional, atestada por meio do seu reordenamento jurídico, que institui essa etapa da educação como um direito da criança, com quadro de ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrido nas últimas duas décadas. Momento no qual o Brasil e alguns países latino-americanos vivenciaram governos que procuraram desenvolver uma política de expansão da educação básica mais inclusiva a segmentos historicamente excluídos da escola, ainda que não tenham conseguido romper definitivamente com tendências

neoliberais que tem levado à degradação da carreira do magistério (OLIVEIRA, 2014; DUARTE; OLIVEIRA, 2014). Nossas discussões sobre tal temática constam nos capítulos quatro e cinco.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa, isto é, o caminho trilhado para atingirmos nossos objetivos. A exposição está estruturada em duas partes: 1. o campo de pesquisa, com detalhamento das fontes consultadas, do universo e da amostra, bem como de uma descrição do trabalho de campo, enfatizando-se os instrumentos de coleta de dados e as categorias utilizadas; 2. uma breve apresentação do lócus de pesquisa, caracterizando os municípios quanto aos aspectos socioeconômicos e educacionais e as unidades de ensino pesquisadas.

2.1 O campo de pesquisa

A pesquisa teve como contexto macro o estado do Tocantins²⁴, com um recorte para a microrregião Bico do Papagaio²⁵, centrando-se em dois de seus municípios: Tocantinópolis e Araguatins. Adotou-se esse recorte com base nos critérios que expomos a seguir.

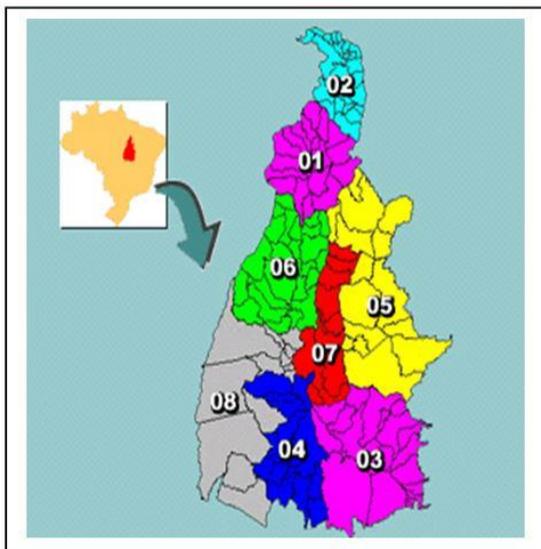
Das oito microrregiões tocantinenses, a Bico do Papagaio é a maior em número de municípios, sendo 25 no total (ver figuras 1 e 2), e a terceira entre as mais populosas, abrangendo 14,2% população total do estado. Além disso, é também a microrregião onde atuamos profissionalmente como docente, o que nos faz almejar que a referida

²⁴ Fazendo parte dos estados que integram a região norte brasileira, o Tocantins é o mais novo dos 26 estados da federação. Localiza-se no centro geográfico do país, resultante do desmembramento do estado de Goiás. Sua criação data de 05 de outubro de 1988, juntamente com a Promulgação da oitava Constituição Federal, por meio do Art. 13, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Sua instalação, porém, só ocorreu em 01 de janeiro de 1989. A cidade de Miracema foi capital provisória até os anos de 1990, quando se conclui a construção de Palmas, sua capital definitiva. Pesquisas historiográficas como as de Silva (1997) e Rodrigues (2010) atestam que, embora a separação do norte goiano tenha sido oficializada em 1988, os movimentos separatistas foram iniciados no século XIX, ganhando concretude no século XX.

²⁵ O estado apresenta uma organização em mesorregiões e microrregiões, realizada em 1990 pelo IBGE. A partir de então, o estado do Tocantins foi dividido em duas mesorregiões: Ocidental do Tocantins e Oriental do Tocantins. A primeira é composta por cinco microrregiões: Bico do Papagaio, Araguaína, Miracema, Rio Formoso e Gurupi. Já a segunda, por três microrregiões: Porto Nacional, Jalapão e Dianópolis (IBGE, 1990).

pesquisa contribua, de alguma forma, para a melhoria da educação das crianças pequenas e bebês atendidos na microrregião.

Figura 1 - Microrregiões do Tocantins²⁶



Fonte: Citybrazil.com

Figura 2 – Microrregião Bico do Papagaio



Fonte: Citybrazil.com

Dos 25 municípios da referida microrregião, escolhemos os dois já citados, com base em quatro fatores: 1. por estarem entre as dez maiores cidades do estado, em termos populacionais, situando-se entre os oito municípios de médio porte do estado, na faixa entre 20.001 a 100.000 habitantes; 2. por também serem os dois municípios mais populosos da microrregião Bico do Papagaio; 3. por registrarem o maior quantitativo de matrículas na EI e número de docentes atuantes, permitindo uma amostra significativa de como se configura o trabalho docente na EI na microrregião; 4. por se tratarem de municípios onde já atuamos como professora, fato que, por um lado, amenizou parcialmente a resistência dos sujeitos docentes quanto à figura de uma pesquisadora externa à realidade, e por outro, fomenta a perspectiva de futuras ações de repercussão da pesquisa envolvendo as escolas e a universidade onde atuamos.

2.1.1 Fontes dos dados

²⁶ Microrregiões: 1 – Araguaína, 2 – Bico do Papagaio, 3 – Dianópolis, 4 – Gurupi, 5 – Jalapão, 6 – Miracema do Tocantins, 7 – Porto Nacional e 8 – Rio Formoso.

Tivemos como aporte dois tipos de fontes, a documental e a empírica. Em relação à fonte documental, as principais referências consultadas foram: 1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996); 2. Emendas Constitucionais 53 de 2006 e a 59 de 2009; 3. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA); 4. Lei nº 11.494 de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); 5. Lei nº 13.005 de 2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE); 6. Tabelas, Gráficos e Séries históricas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); 7. Sinopses Estatísticas da Educação Básica, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período de 2004 a 2016²⁷; 8. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); 9. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Res. nº 05/2009); 10. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006).

De abrangências estadual e municipal (referentes aos dois municípios lócus da pesquisa), foram consultados: 1. Indicadores Socioeconômicos do Estado do Tocantins e seus Municípios, elaborado pela Secretária de Planejamento do Tocantins (SEPLAN/TO); 2. Planos Municipais de Educação (PME); 3. Planos de Carreira, Cargos e Remuneração dos Municípios (PCCR); 4. Editais de concursos públicos para provimento de cargos docentes realizados na última década (ocorridos em 2010 e 2015); 5. Organogramas da rotina escolar.

Em relação à fonte empírica, referenciamos nas entrevistas realizadas com as secretárias municipais de educação dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, com gestores e gestoras, ou responsáveis pelas escolas visitadas e nos questionários aplicados aos sujeitos docentes.

Ancoramos também na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* nacional, realizada pelo Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO (2010 e 2015). De igual maneira, na sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil (VIEIRA et al., 2013).

²⁷ Cabe destacar que as Sinopses do Inep também serviram como referências nos âmbitos estadual e municipal.

2.1.2 Universo e amostra da pesquisa

A pesquisa compreendeu um universo de 31 instituições educacionais públicas municipais, abrangendo assim todas as escolas localizadas nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins (tanto da área rural quanto urbana) que atendem crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

Dentro desse universo, tivemos uma amostra de 137 sujeitos docentes de um total de 173, equivalendo a um percentual de 80% de respondentes. Do total, 116 eram professoras titulares das turmas, correspondendo a 84,7% dos respondentes e 21 eram monitoras de turmas, sendo 15,3% das entrevistadas. Estão inclusas em nossa amostra tanto professoras que trabalham unicamente com crianças da EI, quanto aquelas que atendem concomitantemente EI e Ensino Fundamental por meio das salas multisseriadas/multietapas.

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados, por município e função docente – 2016

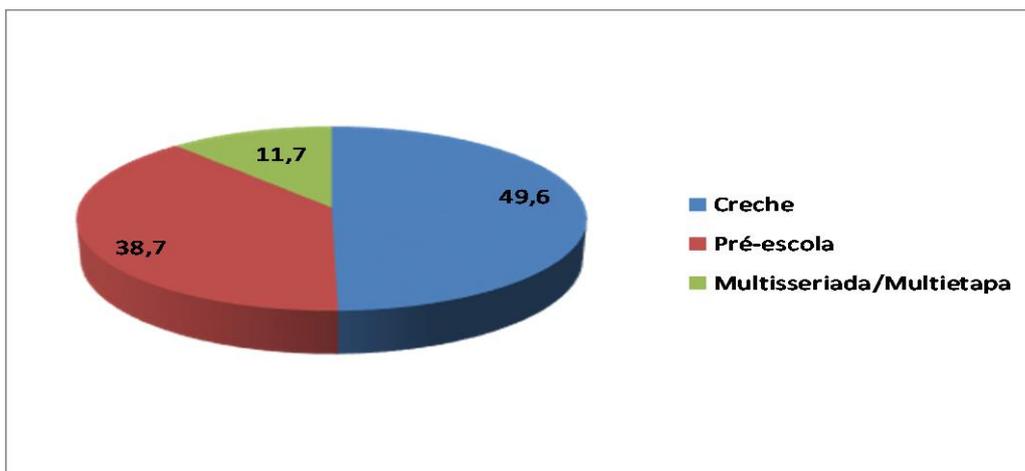
Universo da Pesquisa	Distribuição dos sujeitos docentes	
	Frequência	%
<i>Município</i>		
Tocantinópolis	74	54,0
Araguatins	63	46,0
<i>Função docente</i>		
Professoras	116	84,7
Monitoras	21	15,3
Total	137	100

Fonte: Elaborado pela autora com base em questionários aplicados com os sujeitos docentes em 2016.

Vale ressaltar que, no ano de 2016, de acordo com a Sinopse da EB divulgada pelo Inep, os dois municípios totalizavam 102 docentes na EI, sendo 46 em Araguatins e 56 em Tocantinópolis. Entretanto, optamos por trabalharmos com as informações colhidas *in loco* por considerarmos que melhor representam a realidade investigada.

Em relação às etapas da EI, os respondentes tiveram o percentual de distribuição conforme demonstrado no gráfico 3 (a seguir).

Gráfico 3 - Distribuição dos sujeitos docentes pesquisados, percentual por segmento de ensino – 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados com os sujeitos docentes – 2016.

Das professoras entrevistadas, cinco assumiam em concomitância a função de responsável pela escola, isto é, também eram as gestoras das instituições, mas sem nomeação para tal, fato que não lhes dava o direito de ter algum acréscimo salarial pela função desempenhada. São casos específicos da realidade rural e que acabam sendo frequentes em localidades com escolas pequenas (com uma ou duas turmas, geralmente).

Ainda que os sujeitos docentes sejam o foco primordial de nossa pesquisa, consideramos importante estabelecer, primeiramente, contato com as secretárias municipais de educação e com gestores e gestoras das escolas. Nosso intuito foi apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para inserção nas instituições educacionais, bem como coletar informações que nos permitissem uma caracterização mais geral do atendimento à EI pelo município e pelas instituições escolares, procurando enriquecer os dados acerca do contexto referido. Dessa forma, também fizeram parte do universo da pesquisa as duas secretárias de educação dos respectivos municípios e 31 gestores/gestoras ou responsáveis pelas instituições escolares.

Em conformidade com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes das participantes e os nomes das escolas serão preservados em nossa exposição. As docentes que responderam aos questionários foram identificadas por números na sequência de 1 a 137. As escolas também foram identificadas por números de 1 a 31. Para evitar comparações desnecessárias entre os municípios pesquisados, nas seções que tratam das respostas dos sujeitos docentes utilizaremos a denominação

municípios A e B, embora em alguns momentos, principalmente quando se tratam de dados públicos, incluímos uma menção específica aos municípios em questão.

É importante explicitar que tínhamos como intuito abranger a totalidade dos sujeitos docentes atuantes nos dois municípios, mas isso não foi possível pelas seguintes razões: a. recusa de alguns em participar da pesquisa, especialmente por parte da categoria monitores; b. ausência de docentes na instituição escolar, por motivo de saúde ou por já terem terminado seu horário de expediente no momento que chegamos, não sendo possível o retorno, sobretudo em algumas escolas da área rural; e c. pela dificuldade em conseguir tempo livre de algumas monitoras.

Deduzimos, ainda, que algumas das recusas estavam ligadas ao clima de tensão que pairava no interior das instituições, por parte dos funcionários temporários, sobre possíveis demissões, em virtude de se tratar de ano com eleições municipais. Essa suposição surgiu em virtude de alguns questionamentos quanto ao que seria feito com os resultados obtidos, se realmente teriam fins acadêmicos.

Infelizmente, o receio dos respondentes em serem demitidos revelou-se justificável. Mesmo sem nenhuma relação com o que haviam respondido na pesquisa, ainda no mês de setembro de 2016, no município de Araguatins, devido à realização de um corte de pessoal, sob a justificativa de contenção de gastos da prefeitura, tomamos conhecimento da demissão de cinco professoras. Uma delas recebeu a informação no momento em que respondia ao questionário da pesquisa, o que a fez concluí-lo demonstrando um misto de revolta e angústia diante de sua condição e das crianças sob sua responsabilidade, pois o ano letivo ainda estava em andamento. Acreditamos que tal ocorrência resultou na ampliação do sistema multietapa na realidade rural, pois em uma das escolas onde havia duas professoras para atender da EI ao 5º ano, somente uma foi mantida.

No município de Tocantinópolis, cogitou-se o fechamento de duas escolas rurais, sob a justificativa de não haver a quantidade mínima de alunos exigida para se manter o serviço (estimada em 15 alunos por turma). Após manifestação e abaixo-assinado realizados pelos pais das crianças, a prefeitura decidiu manter o funcionamento durante o ano de 2017, com a possibilidade de fechá-las em 2018 caso não houvesse aumento no quantitativo de matrículas – o que se configura como risco eminente diante da queda na taxa de natalidade observada no estado como um todo, especialmente nas áreas rurais.

2.1.3 Realização do trabalho de campo

O trabalho de campo foi desenvolvido de agosto de 2016 a novembro de 2016 em todas as instituições educacionais públicas municipais localizadas nas áreas urbana e rural dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins que atendem crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

Foram utilizados como instrumentos para coleta dos dados: roteiros de entrevistas semiestruturadas e estruturadas, e questionários estruturados²⁸.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as secretárias de educação atuantes à época. A primeira ocorreu no dia 24 de agosto de 2016, já a segunda, no dia 26 de setembro do mesmo ano. O roteiro utilizado teve por objetivo conhecer a política do município em relação ao atendimento à EI.

As entrevistas estruturadas com os 31 gestores/gestoras ou responsáveis pelas escolas foram efetivadas no interstício de agosto de 2016 a novembro de 2016, durante as visitas *in loco* às instituições. Em quatro casos (em que a professora também exercia a função de gestora), ocorreu nos intervalos dos encontros de formação continuada, entre os meses de setembro de 2016 e novembro de 2016, oportunidade em que participavam as docentes que atuam em classes multisseriadas do município de Araguatins.

O intuito das entrevistas foi conhecer um pouco da instituição quanto à estrutura física, aos processos administrativos e à rotina de atendimento às crianças, bem como sobre os principais desafios enfrentados, na perspectiva dos gestores.

Os questionários foram aplicados com 137 sujeitos docentes que trabalham com crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade (meio urbano e rural), o que corresponde às etapas de creche e pré-escola, conforme estabelece a LDBEN vigente. Foram preenchidos individualmente e diretamente pela respondente, procurando, dessa forma, esclarecer possíveis dúvidas sobre as questões e evitar que deixassem perguntas em branco. Além disso, permitiu que as respondentes complementassem as suas respostas, enriquecendo, assim, os dados coletados.

O questionário estruturado foi composto por 66 questões, abertas e fechadas, que buscaram coletar informações sobre as condições de trabalho docente na EI, quais sejam

²⁸ Para construção do instrumento, respaldamo-nos em dois modelos: o questionário elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO (2010), que teve por objetivo analisar o trabalho docente em sete estados brasileiros; o questionário utilizado por Ongari e Molina (2003) para elaboração da obra “A educação de creche: construindo suas identidades”.

objetivas (regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente, forma de ingresso na carreira, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, condições de trabalho) ou subjetivas (reconhecimento social, autorrealização e valorização profissional).

O instrumento foi pré-testado com as professoras integrantes de uma pré-escola no mês de agosto de 2016 e posteriormente direcionado para todos os sujeitos docentes das escolas restantes.

A aplicação dos questionários seguiu diferentes lógicas, conforme a localização da instituição. Nas escolas urbanas, foi possível estabelecer contato com antecedência e agendar a visita, sendo a aplicação ocorrida em duas formas: ou no horário destinado ao planejamento docente ou durante as aulas. Nessa última situação, enquanto as professoras saíam da sala para responder ao instrumento, as monitoras lhes substituíam (e, em alguns casos, conseguimos que fosse adotada a mesma lógica para com as monitoras).

Nas escolas rurais com as quais não foi possível contato prévio, utilizamos como estratégias para aplicar os questionários: a colaboração da gestão para substituir as docentes em suas atividades em sala enquanto respondiam ao questionário ou esperávamos a conclusão da aula para conversar com a docente. Também, aproveitamos os encontros de formação continuada, já mencionado, para aplicação de alguns questionários.

Faz-se necessário esclarecer que a inserção em campo oportunizou-nos o convívio com cada docente em seu espaço de atuação, resultando em momentos de *catarses*, nos quais o ato de responder ao questionário serviu para análises de sua condição de trabalhadora da educação, levando, algumas, a desabafos emocionados com críticas e partilha de utopias em relação à profissão.

Ademais, a inserção no meio rural (especialmente no contexto do município de Araguatins, que possui uma extensa área rural – 17 das 20 escolas visitadas nesse município eram rurais) representou grande desafio, em virtude das distâncias entre as escolas, suas localizações de difícil acesso, seja em razão da trajetória ou das condições das estradas (em sua maioria, não pavimentadas). Tal fato demandou-nos um tempo maior em campo e a necessidade de fretar um veículo apropriado, com motorista conhecedor da região. Em contrapartida, essas vicissitudes propiciaram-nos conhecimento além das expectativas, pois tivemos a oportunidade de vivenciar alguns dos desafios enfrentados pelas docentes da EI no meio rural.

Consideramos que a observação *in loco* sobre a forma como as profissionais da EI exercem seu trabalho, especialmente no meio rural, representa um avanço para o campo de pesquisa, e tal ação parece-nos rarefata nos estudos acadêmicos sobre o tema.

A respeito do tratamento dos dados, momento em que procuramos “[...] explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53), adotamos o método quantitativo-qualitativo, por entendermos que a apreensão objetiva e subjetiva da realidade é o modo mais adequado para realização do presente estudo. Assim, além das evidências estatísticas que nos permitem mensurações e comparações, consideramos explicações e compreensões que partem das perspectivas dos atores sociais envolvidos (SANTOS FILHO, 2009). Ou seja, buscamos aplicar um estudo de caráter explicativo, em relação ao momento de apreensão do campo empírico; preocupamo-nos em identificar os fatores que determinam (ou que cooperam) para a ocorrência dos fenômenos estudados, procurando explicar o porquê e a razão das coisas (GIL, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

Para tanto, propusemo-nos realizar uma abordagem dialética, que pensa a quantidade como uma qualidade dos fatos e fenômenos sociais (MINAYO, 2002). O princípio metodológico da investigação dialética da realidade parte da premissa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo, sendo, ao mesmo tempo, parte de um todo e o todo de uma parte. Seguindo essa lógica de análise da realidade, o fenômeno assume características de ser determinante e determinado, e permeado por questões internas e externas (KOSIK, 2002).

Neste sentido, as contradições são fundamentais como mola impulsionadora do movimento da realidade e do próprio pensamento, com o conjunto dos conceitos já existentes, que vão se elucidando reciprocamente e levando à concreticidade. Portanto, “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos [...]” (KOSIK, 2002, p.45).

Assim, a totalidade de dados coletados por meio dos questionários foi submetida a um processo de checagem, para se identificassem dados inapropriados para cada tipo de variável considerada e, também, fosse verificada a consistência entre as variáveis. Primeiramente, foi constituído um banco de dados com base nos questionários aplicados, desagregando-os por segmento (creche, pré-escola e multisseriado/multietapa) e por função docente (professoras e monitoras). Em seguida,

utilizamos no processo de análise o *software* SPSS, visando à organização das informações contidas no banco de dados por meio de tabelas e gráficos.

Ainda na análise dos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo em sua modalidade análise de relações, combinando-a com a triangulação das informações (entrevistas, questionários e documentos analisados). No primeiro caso, buscamos tornar replicáveis e válidas as inferências sobre os dados coletados, bem como entendermos as relações entre os vários elementos presentes no contexto pesquisado (MINAYO, 2008). No segundo, compreendemos que esta técnica permite-nos “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Assim, constituíram-se como nossas categorias de pesquisa: trabalho e profissão, tendo-se, como contexto, a docência na Educação Infantil. A primeira categoria compreende os aspectos mais objetivos da docência, envolvendo discussões acerca de como se organiza o cotidiano das professoras, quais atividades desenvolvem, quais recursos e infraestrutura dispõem para exercer suas atividades, e como está estruturada sua carreira profissional em termos de formas de contratação, remuneração, dentre outras variáveis do gênero.

A segunda visa abordar os seus aspectos mais subjetivos, envolvendo assim discussões como sobre profissionalidade docente, feminilização e feminização do magistério e o cuidado como uma categoria social na EI.

Entendemos, porém, que essa separação é algo possível somente no plano abstrato, dado que, na realidade concreta, elas mantêm uma relação dialética, intervindo direta ou indiretamente umas em outras. Assim, tais categorias foram organizadas em dois eixos temáticos: 1. a docência como trabalho e 2. a docência como profissão.

O primeiro eixo abordou o tema a partir das dimensões: a atividade e as condições de trabalho enquanto valorização objetiva. Para esse eixo, visamos discutir: o que fazem as docentes de EI, em quais condições exercem suas atividades e como estrutura-se a carreira. Como norte referencial utilizamos, predominantemente, os estudos de Tardif e Lessard (2005), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2010), Ball (2002), Rodrigues (2002), Tenti Fanfani (2005). Ademais, as pesquisas de Oliveira (2004, 2007, 2010), Ozga e Lawn (1991), Leher (2010), Pinto (2009).

O segundo eixo contemplou as dimensões: status e identidade da profissão docente; experiência e profissionalidade docente. Como norteadoras, tivemos as questões: que imagem os sujeitos da EI têm de si mesmos e de sua profissão? Eles

sentem-se reconhecidos socialmente? Como ingressaram na profissão e por que permanecem nela? Como aprenderam ou aprendem a exercer sua profissão?

Para tanto, ancoramo-nos em Enguita (1991, 2001), Tenti Fanfani (2007, 2015), Yannoulas (1992), Popkewitz (1997), Schwartz (2010), Gimeno Sacristán (1999), Freidson (2009). Como complementos, os estudos de Ludke e Boing (2004, 2010), Flores (2014), Souza (1996) e Roldão (2005).

Como matrizes teóricas mais específicas acerca do trabalho docente na EI, recorreremos aos trabalhos de Campos e Rosemberg (2009), Campos et al. (2006, 2011, 2014), Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2005a, 2005b), Rosemberg (2010), Rosemberg e Artes (2012), Oliveira-Formosinho (2005), Faria e Palhares (2003). Em adição, as pesquisas de Ongari e Molina (2003), Vieira (1988, 2002, 2013), Guimarães, Hirata e Sugita (2012), Maranhão e Sarti (2008).

2.2 Caracterização geral dos municípios pesquisados

Conforme já mencionado, o *locus* da pesquisa de campo abrange os municípios de Tocantinópolis e Araguatins.

O primeiro foi fundado em 1858, e localiza-se na porção setentrional do estado, área de cerrado, com extensão territorial de 1.077,073 km², distante 570 km de Palmas (capital do estado). Situa-se à margem esquerda do rio Tocantins, fazendo fronteira com o estado do Maranhão, que se coloca na margem oposta. Tocantinópolis é uma das cidades mais antigas da região, e dentre suas particularidades registra-se a questão de abrigar em seus limites territoriais dez aldeias indígenas pertencentes ao povo Apinayé: Brejão, Palmeiras, Prata, Serrinha, Girassol, Patizal, São José, Bonito, Mariazinha e Boi Morto (LOCATELLI, 2008).

Araguatins, embora tenha sido elevado à categoria de município em 1913, somente em 1949 teve sua fundação oficializada. Sua toponímia faz referência a dois grandes rios que confluem na região (Araguaia e Tocantins). Localiza-se em área de confluência entre o cerrado e a floresta amazônica, com extensão territorial de 2.625,286 km², distante 601 km da capital, Palmas. Dentre suas particularidades, está o fato de ser o município do norte do estado que possui a maior quantidade de Programas

de Assentamentos Rurais, 29 no total. Abriga, também, uma comunidade quilombola situada na Ilha São Vicente, pertencente ao município²⁹.

O município de Araguatins é o sexto município mais populoso entre os 139 do estado do Tocantins, e ocupa a primeira colocação em relação aos 25 que compõem a microrregião Bico do Papagaio. Por sua vez, Tocantinópolis é o nono município mais populoso do estado, e o segundo da mesma microrregião. Em termos de composição populacional, no tocante aos aspectos total de habitantes, distribuição por sexo, localização geográfica e formação étnica, os dois municípios apresentam a composição conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Informações Demográficas dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por quantitativo populacional, sexo, localização geográfica e raça/cor – 2016

Aspectos populacionais		Araguatins		Tocantinópolis	
		Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
População total		31.329 hab.		22.619 hab.	
Sexo	Masculino	15.968	50,97	11.200	49,5
	Feminino	15.361	49,03	11.419	50,4
Localização geográfica	Urbano	20.135	64,27	18.318	80,9
	Rural	11.194	35,73	4.301	19,0
Raça/Cor	Branca	6.468	20,6	4.751	21,0
	Preta	2.682	8,6	2.004	8,8
	Parda	21.524	68,7	14.148	62,5
	Amarela	619	1,9	40	0,17
	Indígena	36	0,1	1.676	7,4

Fonte: IBGE/Censo 2010.

De forma geral, a tabela 5 demarca, nos dois municípios, um balanceamento no quantitativo de homens e mulheres, sendo que em Araguatins há um diminuto predomínio masculino, situação convergente com a realidade estadual. Destacam-se, também, na composição populacional, as pessoas que se autodenominam pardas. Quando somadas às que se declararam pretas, perfazem, em ambos os municípios, mais de 70% da população. Por fim, nota-se, especificamente no caso de Araguatins, que a dimensão rural é significativa (35,73%), tornando compreensível o quantitativo de escolas rurais – ainda que isso não represente uma equivalência no número de docentes em comparação ao meio urbano, porquanto sua maioria é de escolas de pequeno porte, organizadas no sistema multisseriado.

²⁹ Cf. História de Araguatins. Disponível em: <<http://www.araguatins.to.leg.br/institucional/historia>>. Acesso em: 13 dez. 2016

2.2.1 Aspectos socioeconômicos

De acordo com as informações disponíveis no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, publicizado pelo PNUD (2013), nos dois municípios pesquisados, os principais setores de ocupação são: serviços (incluindo educação, saúde pública e administração) e comércio. É importante registrar que o predomínio desses setores mediante a inexpressividade dos setores ligados à indústria e agropecuária traduz a realidade que caracteriza todo o estado do Tocantins.

De acordo com o mesmo documento, a taxa de ocupação da população na faixa etária de 18 anos ou mais de idade apresentava, em 2010, nos dois municípios, a composição que apresentamos na tabela 6.

Tabela 6 - Composição da população de 18 anos ou mais de idade, em Tocantinópolis e Araguatins – 2010

Municípios	População economicamente ativa ocupada %	População economicamente ativa desocupada %	População economicamente inativa %
Tocantinópolis	61,9	10,0	28,1
Araguatins	59,1	6,8	34,1

Fonte: PNUD, 2013.

Acerca da formação das pessoas economicamente ativas ocupadas, observa-se baixo nível de escolaridade, pois, nos dois municípios, havia a média de apenas 10,8% com ensino superior, 39,4% com ensino médio completo e 55,6% com o ensino fundamental completo (PNUD, 2013; SEPLAN/TO, 2015). Entendemos que tal situação é reflexo das escassas ofertas de trabalho nos municípios, o que faz com que muitos concluintes do ensino superior acabem buscando oportunidades de trabalho em outras localidades.

O rendimento mensal das pessoas ocupadas em trabalhos formais, segundo informações do IBGE, confere uma média salarial, nos dois municípios, de 1,9 salários mínimos, sendo que quase a metade da população (43,7%) apresentava, em 2010, um rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo. Tal situação coloca os municípios na primeira (Tocantinópolis) e na sexta (Araguatins) posições, no quesito

salarial, em relação à Microrregião a que pertencem, e na 11ª (Tocantinópolis) e na 45ª (Araguatins) no ranking estadual.

Os dados revelam que a situação dos dois municípios não é alheia ao cenário geral do estado, pois o parâmetro de rendimento mensal domiciliar per capita estadual, segundo informação do IBGE, foi de R\$ 863,00 em 2016, ou seja, menos de um salário mínimo (que, à época, estava estabelecido em R\$ 880,00). A única cidade do estado que ultrapassa a média de 2,0 salários mínimos é Palmas, com a média 4,1 salários mínimos, e com 30% de sua população alcançando uma renda per capita de meio salário mínimo, o que a coloca na 111ª posição entre os 5.570 municípios brasileiros³⁰.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M total), Tocantinópolis apresenta uma média de 0,681 e Araguaatins 0,631, ambos figurando entre o grupo de municípios brasileiros com faixa média de desenvolvimento humano, permitindo-lhes ocupar a 19ª e 78ª posição, dentre as 139 cidades do Estado.

No que diz respeito às três dimensões componentes do IDH-M (longevidade, renda e educação), a longevidade é a dimensão com melhor índice em ambas as cidades, com média de 0,797, simbolizada na média de esperança de vida ao nascer de 72,8 anos, e no percentual de 18,9% de mortalidade infantil.

Em segundo lugar vem à dimensão *renda*, com a média de 0,619 nas duas cidades. Ressalta-se que isoladamente o Município de Tocantinópolis tem o mais alto índice de renda dentre os 25 municípios que compõem a microrregião do Bico do Papagaio.

Mesmo que os dois municípios tenham passado por significativa redução do índice de vulnerabilidade à pobreza, ainda assim, ambos mantêm alto percentual, correspondendo à média de 58,7%, o que explica, de certa forma, o fato de que uma parte significativa da população residente nos referidos municípios tem como fonte de renda o Programa Bolsa Família, que atendeu a um total de 5.802 famílias em fevereiro de 2018. Isso representa, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), a média de 95,3% de famílias pobres cobertas pelo programa, nas duas cidades.³¹

Por último, no que se refere à dimensão educação, percebemos que os municípios em tela diferenciam-se na escala do IDH-M. Tocantinópolis ocupa a posição de IDH-M médio, com índice de 0,623 – o maior dentre os municípios da microrregião Bico do

³⁰ Cf. IBGE Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

³¹ Cf. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Relatórios de Informações sociais. <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

Papagaio, equiparado à taxa estadual, 0,624. Por sua vez, Araguatins, com índice de 0,525, está na posição de IDH-M baixo. Mesmo estando no nível baixo, essa foi a dimensão que apresentou maior desenvolvimento nos últimos anos, passando de 0,110 em 1991 para 0,525 em 2010, o equivalente a 0,415 de crescimento (PNUD, 2013).

2.2.2 Aspectos educacionais

Com base na Sinopse Estatística divulgada pelo Inep (2016)³², a Educação Básica do município de Tocantinópolis conta com um quantitativo de 36 escolas, sendo 20 localizadas na área urbana e 16 na área rural. Dessas, 15 pertencem à rede municipal, 19 são da rede estadual e dois da rede privada. Vale ressaltar que das 16 escolas localizadas na área rural, 10 são indígenas, atendendo somente do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Araguatins também conta com 36 escolas, mas há inversão da distribuição por área: 21 estão localizadas na área rural e 15 estão na área urbana. Decompondo-as por dependência administrativa, 11 são estaduais, 20 municipais, quatro privadas e uma federal (trata-se do Instituto Federal do Tocantins, IFTO). O IFTO oferece Ensino Médio Básico, Médio Integrado, Médio Profissionalizante e Ensino Superior, atendendo também a área rural. Do total de escolas, cinco estão situadas em áreas de assentamento, sendo três municipais e duas estaduais. A tabela 7 detalha a distribuição dos estabelecimentos por etapa de ensino e dependência administrativa.

Tabela 7 - Número de estabelecimentos na Educação Básica, ensino regular, por etapa de ensino e dependência administrativa, municípios de Tocantinópolis e Araguatins – 2015

Etapa de Ensino/ Depend. Adm.	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio
			Anos Iniciais	Anos Finais	
<i>Tocantinópolis</i>					
Municipal	02	10	09	-	-
Estadual	-	-	14	08	06
Privada	01	02	02	01	-
Total	03	12	25	09	06
<i>Araguatins</i>					
Federal	-	-	-	-	01
Municipal	01	17	19	09	-
Estadual	-	-	06	07	05
Privada	02	02	03	-	-
Total	03	19	28	16	06

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP (2015).

³² Utilizamos como referência a Sinopse do Inep divulgada em 2016, vigente no ano em que realizamos a pesquisa de campo.

Quanto às matrículas na Educação Básica, em 2015, o município de Tocantinópolis registrou um total de 6.666, significando um pequeno acréscimo de 93 matrículas em relação ao ano de 2014. Esse volume representou 1,6% do total de matrículas de todo o estado (409.394), 11% na microrregião Bico do Papagaio (60.549) e 36% do total computado na regional de ensino de Tocantinópolis (18.150)³³. Em dados absolutos, é o maior quantitativo de alunos dentre os 11 municípios que compõem a regional, e o segundo colocado entre os 25 do Bico do Papagaio.

Do total de matrículas, 1.049 foram na Educação Infantil (15,7%); 4.271 no Ensino Fundamental (64,1%); 937 no Ensino Médio (14,0%); 151 na Educação Profissional (2,3%); 353 na Educação de Jovens e Adultos (5,3%); e 370 a Educação Especial (5,5%).

Em relação à localização geográfica, assim como ocorre na realidade nacional e regional, o percentual de matrícula é maior na área urbana, perfazendo 81,7%, enquanto a área rural computou 18,3% das matrículas. No aspecto da dependência administrativa, em 2015, a rede estadual apresentou um maior percentual de atendimento, com 66,5%. Embora isto represente 5,7% a menos (ou seja, 5,7% negativos) no ano de 2014, isto deve-se ao reflexo do processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado em 2011 no estado do Tocantins e ainda inconcluso. A rede municipal ficou com 28,6%, significando 5% a mais que no ano anterior. A rede privada também apresentou um pequeno crescimento de 0,7%, ficando em 2015 com 4,8% das matrículas (INEP, 2016).

Em comparação aos dados de 2014, de todas as etapas mencionadas, a Educação Infantil foi teve a maior taxa de crescimento, com uma diferença de 156 matrículas; acompanhada pelo Ensino Fundamental, com o crescimento de 145. Na contramão, está o Ensino Médio, que apresentou uma queda de 95 matrículas, seguido pela Educação Profissional com -33; a EJA com -70 e a Educação Especial com -2 matrículas (INEP, 2016).

Cabe ressaltar que, no sentido de ofertas de cursos superiores, a cidade de Tocantinópolis conta com um câmpus da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que atualmente disponibiliza quatro cursos presenciais: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação do Campo e Educação Física, todos para a habilitação em licenciatura, sendo os dois últimos cursos criados em 2013. Tocantinópolis conta, ainda, com um polo do

³³ Em nível estadual, a rede educacional está organizada em 13 regionais de ensino que congregam determinados municípios: Palmas (nove municípios), Araguatins (12), Tocantinópolis (11), Araguaína (16), Colinas (11), Guaraf (oito), Miracema (oito), Paraíso (13), Pedro Afonso (sete), Dianópolis (nove), Gurupi (17), Arraias (seis) e Porto Nacional (13).

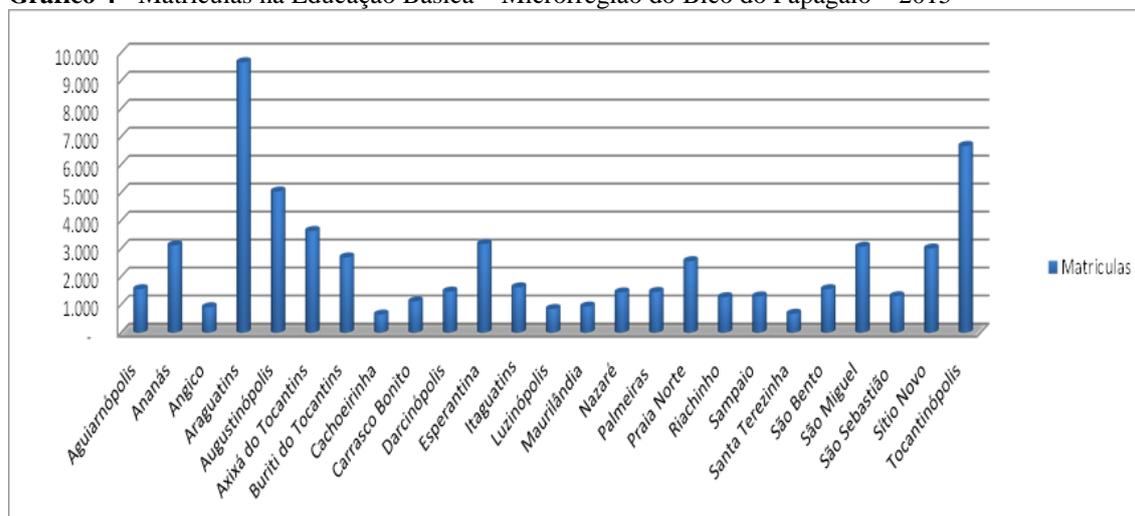
Instituto Federal do Tocantins (IFTO) com cursos técnicos na modalidade educação a distância, e um polo da Universidade Paulista (UNIP), também com cursos na modalidade EAD. Dos 15 cursos ofertados pela UNIP, sete também são de licenciaturas.

No caso de Araguatins, no ano letivo de 2015, de acordo com o Inep (2016), o município totalizou 9.658 matrículas na Educação Básica, 192 a menos que no ano de 2014 (9.850). Mesmo assim, conforme se pode observar no gráfico a seguir, Araguatins ocupa a primeira posição dentre os 25 municípios da microrregião Bico do Papagaio no quesito número de matrículas, o que representa um percentual de 16% do total para essa microrregião. O percentual de matrículas do município representa 2,4% para o conjunto do estado e 28% na regional de ensino de Araguatins. Quanto à localização geográfica, embora o quantitativo de escolas seja maior na área rural, o percentual de matrículas é maior na área urbana, equivalendo a 68,4%, enquanto na área rural esse dado corresponde a 31,6%.

Desse total, 1.091 foram na Educação Infantil; 6.125 no Ensino Fundamental; 1.866 no Ensino Médio; 809 no Ensino Profissional; 464 na Educação de Jovens e Adultos e 267 na Educação Especial. Dentre todas as etapas, somente a Educação Infantil e a Educação Especial apresentaram crescimento em relação ao ano anterior (2014): em todas as outras houve um decréscimo no índice de matrículas.

O gráfico a seguir traz a representação dos dois municípios quanto à matrícula na Educação Básica dentro da microrregião a que pertencem, atestando assim a relevância de Tocantinópolis e Araguatins no contexto regional.

Gráfico 4 - Matrículas na Educação Básica – Microrregião do Bico do Papagaio – 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2016).

No tocante à escolaridade da população com 25 anos de idade ou mais, com base no estudo do PNUD (2013), o município de Tocantinópolis teve um percentual de 20,4% de analfabetos, índice acima na média do estado (17,1%) e bem superior à nacional (11,8%). Com base no mesmo estudo, 48,3% da população tinha ensino fundamental completo; 34,9% o ensino médio completo e 9,6% com ensino superior completo. Quadro esse que não se diferencia muito nem da realidade estadual (na qual os percentuais são de: 46,8% com ensino fundamental; 34,4% com ensino médio e 10,2% com ensino superior completo) e nem da realidade brasileira (que são, respectivamente, 50,75%, 35,83% e 11,27%).

Também a partir dos estudos do PNUD (2013) podemos verificar que no município de Araguatins, os números revelam uma realidade educacional ainda mais preocupante: são 26,2% de analfabetos, 34,1% com o ensino fundamental completo, 23,8% com o ensino fundamental e 7,3% com o superior completo. Revelando, portanto, um significativo atraso se comparado à realidade nacional.

Tomando como base os resultados do IDEB³⁴ para avaliações realizadas no período de 2007 a 2015, no tocante ao aspecto desenvolvimento educacional e/ou qualidade do ensino, observa-se que a rede pública (estadual e municipal) de Araguatins superou anualmente todas as metas projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano) até 2013, e para os anos finais do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano) até 2011. Ao examinarmos os dados do IDEB do ano de 2015, percebemos que nem a rede estadual nem a municipal conseguiram atingir as metas estipuladas. O maior índice alcançado pela rede pública no município em questão foi de 4.7 no segmento anos iniciais em 2013, e 4.0 nos anos finais em 2011.

Em Tocantinópolis, embora a rede pública (estadual e municipal) apresente um contínuo crescimento nos resultados do IDEB – alcançando, para os anos iniciais, a nota 5.0 em 2015 –, não conseguiu atender nenhuma das metas projetadas para o referido interstício, em nenhum dos segmentos³⁵.

De forma geral, os resultados colocam os municípios que analisamos em situação ainda bem distante do índice “padrão” do sistema educacional de países desenvolvidos, especialmente no que se refere aos anos finais – o que seria em torno de 6.0 pontos. Em comparação à realidade estadual, todavia, os resultados não apresentam

³⁴ Só mencionamos o Ensino Fundamental, pois não há informações sobre o Ensino Médio.

³⁵ Cf. INEP/IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=690380>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

grande diferenciação. De 2011 a 2015, Tocantinópolis obteve os mesmos resultados da rede pública em nível estadual para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De 2009 a 2013, foi Araguatins que se equiparou ao resultado estadual no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental.

A tabela 8 traz os resultados alcançados e metas projetadas do IDEB da rede pública de ensino para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) em ambos os municípios e no estado do Tocantins, relativos às avaliações realizadas 2007 a 2015.

Tabela 8 - IDEB: Resultados e Metas da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal), por segmento de ensino, nos municípios de Tocantinópolis, Araguatins e estado do Tocantins – 2007 a 2015

	Tocantinópolis				Araguatins				Tocantins			
	5ºAno		9ºAno		5ºAno		9ºAno		5ºAno		9ºAno	
	Meta	Result.	Meta	Result.	Meta	Result.	Meta	Result.	Meta	Result.	Meta	Result.
2007	4.4	3.9	3.8	2.9	3.5	3.7	3.3	3.7	3.5	4.0	3.3	3.6
2009	4.8	4.3	3.9	3.5	3.9	4.2	3.4	3.9	3.8	4.4	3.5	3.9
2011	5.2	4.8	4.2	3.6	4.3	4.5	3.7	4.0	4.2	4.8	3.7	4.0
2013	5.4	5.0	4.6	3.3	4.6	4.7	4.1	3.8	4.5	5.0	4.1	3.8
2015	5.7	5.0	5.0	3.7	4.8	4.4	4.5	3.8	4.8	5.0	4.5	4.0

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP, dados sobre o IDEB 2007-2015

No aspecto organização administrativa educacional das redes de ensino, a rede municipal de Tocantinópolis é regida pelo sistema estadual de educação, conforme informação obtida na entrevista realizada em outubro de 2016 com a secretária municipal de educação à época. Ainda assim, em sua opinião, a única ingerência do estado está na questão financeira, e dá-se por meio de termos de cooperação para a efetivação dos Programas Profucionário³⁶, Pro-gestão³⁷ e Transporte escolar³⁸. Para a secretária, seria importante ter um sistema próprio de educação, mas em primeiro lugar,

³⁶ O PROFUNCIÁRIO é um Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade Educação a Distância (EAD). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365>. Acesso em: 07 fev. 2017

³⁷ O PROGESTÃO é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino. Disponível em: <<http://seduc.to.gov.br/formacao>>. Acesso em: 7 fev. 2017

³⁸ O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mantém dois programas de apoio ao transporte escolar para alunos da educação básica que residem na zona rural: o primeiro, o Caminho da Escola, que é uma linha crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. O segundo, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que faz a transferência automática de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar>>. Acesso em: 7 fev. 2017

as escolas precisariam atender, em termos de infraestrutura, aos critérios do MEC (o que ainda deixa a desejar, embora os prédios tenham passado, nos dois últimos anos, por reformas que incluíram a climatização de praticamente todos os estabelecimentos educacionais).

Diferente de Tocantinópolis, Araguatins possui, desde 2009, um sistema próprio de educação, fato que na opinião da secretária de educação municipal, entrevistada em agosto de 2016, garante autonomia e agilidade nas ações e decisões educacionais.

Em termos de planejamento educacional, os dois municípios têm Plano Municipal de Educação (PME). Em Tocantinópolis, o PME foi aprovado em junho de 2015 (Lei nº 963 de 19/06/15), com prazo de vigência até 2025. O Plano é composto por 22 metas subdivididas em estratégias que contemplam sete eixos, a saber: Eixo I - Educação Básica I; Eixo II - Educação Básica II; Eixo III - Diversidade; Eixo IV - Educação Profissional; Eixo V - Formação, Valorização e Carreira; Eixo VI - Gestão Democrática e Qualidade da Educação; Eixo VII - Financiamento da Educação.

O PME de Araguatins também foi aprovado em 2015 (Lei nº 1.190 de 23/06/15), com igual período de vigência. Está estruturado em 20 metas com suas respectivas estratégias, que buscam contemplar os aspectos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de tempo integral, Educação ambiental, Educação em direitos humanos, Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Gestão Educacional, Financiamento da Educação, Valorização dos profissionais, Infraestrutura e Transporte escolar. Fazendo referência às ações do PAR, o referido documento revela algo curioso sobre a construção e o funcionamento das creches:

Em relação a estrutura física, o município foi contemplado via PAR com 4 creches, porém somente uma está funcionando, as demais encontram-se paralisadas porque o recurso advindo do FNDE foi gasto pela gestão municipal anterior e as empresas responsáveis não finalizaram as obras, inviabilizando o atendimento da educação infantil, responsabilidade da Rede Municipal. (ARAGUATINS/PME, 2015, p. 38)

Os municípios também possuem Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério público municipal. Em Tocantinópolis, o PCCR foi aprovado

através da Lei de nº 845 de 2010, alterada em março de 2016 para a Lei nº 979 de 2016. Em Araguatins, o Planos de Cargos, Carreira e Remuneração é regido pela Lei nº 1.183 de 2014. Com pouca diferenciação na forma de redação, ambos estabelecem como seus princípios básicos as seguintes prerrogativas:

- I - ingresso no Cargo exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - existência de condições ambientais de trabalho, pessoal de apoio qualificado, instalações e materiais didáticos adequados;
 - V - profissionalização, que pressupõe vocação, dedicação e qualificação profissional, com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho;
 - VI - valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
 - VII - progressões vertical e horizontal baseada na titulação e na avaliação de desempenho;
- Parágrafo único. Somente poderá usufruir dos benefícios do presente plano os Profissionais do Magistério em cargo efetivo. (TOCANTINÓPOLIS/PCCR, 2010, p. 01)

Tanto Araguatins quanto Tocantinópolis possuem conselhos, como o da Merenda Escolar e do FUNDEB. Ainda segundo informações obtidas nas entrevistas com as secretárias municipais de educação, o município de Araguatins possui o Conselho Municipal de Educação, funcionando com duas câmaras, uma do FUNDEB e outra da Educação Básica. Na opinião da secretária de educação desse município, trata-se de uma instância muito atenta e atuante às questões da educação municipal.

A secretária de educação do município de Tocantinópolis entende como fundamental o funcionamento dos Conselhos (da merenda, escolar, municipal de educação e do FUNDEB), porque podem agir como instâncias de fiscalização das ações gerenciais, o que, em sua opinião, não está ocorrendo, pois embora tenham sido criados seguindo todos os trâmites legais, não tem ações efetivas. Especificamente quanto à utilização dos recursos do FUNDEB, com base no demonstrativo de 2016, disponível no *website* do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), destacamos alguns indicadores:

Tabela 9 - Relatório Orçamentário do FUNDEB – municípios de Tocantinópolis e Araguatins - 2016

Indicadores	Tocantinópolis	Araguatins
<i>Indicadores legais</i>		
Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios)	25,89%	26,54%
Percentual de aplicação do FUNDEF ou FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério (mínimo de 60%)	61,91%	76,63%
Percentual de aplicação do FUNDEF ou FUNDEB em despesas com MDE, que não remuneração do magistério (máximo de 40%)	36,01%	18,66%
<i>Indicadores de dispêndio financeiro</i>		
Percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na educação infantil	15,34%	4,71%
Percentual dos recursos do FUNDEB aplicados no ensino fundamental	64,98%	92,82%
Percentual das despesas com educação infantil em relação à despesa total com educação	18,70%	14,82%
Percentual das despesas com ensino fundamental em relação à despesa total com educação	52,65%	72,79%
Investimento com material didático por aluno da educação básica	R\$ 0,0	R\$24,00
<i>Indicador de investimento por aluno</i>		
Investimento educacional por aluno da educação infantil	R\$ 2.739,79	R\$ 3.979,82
Investimento educacional por aluno do ensino fundamental	R\$ 6.291,38	R\$ 6.648,70
Despesa com professores por aluno da educação básica	R\$ 2.325,86	R\$ 4.263,64

Fonte: FNDE/SIOPE, 2016

Os indicadores da tabela 9 evidenciam maior investimento no EF em comparação à EI, que dentre outras questões, relaciona-se com a diferença numérica de matrículas em cada uma dessas etapas. Ainda assim, é preciso observar que a quantidade não necessariamente representa o fator mais importante para determinar o total de investimento orçamentário para atender às especificidades de cada etapa. Não queremos, com isso, dizer que uma etapa é mais importante que outra, porém, não percebemos haver uma justificativa razoável para as diferenças de investimentos dos valores do FUNDEB de uma etapa para outra, conforme observadas na tabela anterior.

Ainda com base nas entrevistas realizadas com as secretárias municipais de educação, buscamos saber quais programas e projetos são desenvolvidos pelas secretarias, de forma geral, ou voltados especificamente para a EI. Nesse sentido, a secretária de Tocantinópolis enfatizou que todos os projetos ligados às ações do PAR se encontravam em processo de reformulação. Para o novo PAR, estavam previstas ações

para as quatro dimensões do plano, destacando a aquisição de seis ônibus escolares (fato já consolidado), a reestruturação de todas as unidades de pré-escolares existentes, a construção de duas novas creches no padrão Pro-Infância, a aquisição de mobiliário e parquinho para as creches e a construção de uma pré-escola de tempo integral³⁹. Além dessas ações, a secretária de educação de Tocantinópolis faz menção a uma possível formação continuada para os professores e professoras da rede municipal, em parceria com a UFT.

Também em entrevista, a secretária de educação de Araguatins, informou-nos que como política de formação de professores, foram instituídas quatro horas semanais de estudo, realizadas dentro das escolas, integralizando um terço das horas-atividades. Há ainda um projeto específico de formação para as docentes de EI ligado ao Instituto Avisa Lá, financiado pelo Banco Santander, e outros seminários promovidos pela própria secretaria de educação. Em relação às ações do PAR, só estão em andamento a construção das creches e a aquisição de materiais, mas não houve, ainda, a liberação dos recursos.

O município possui, ainda, uma creche em funcionamento e três paralisadas, devido a um descompasso entre o cronograma físico e financeiro (conforme citação que consta no PME, destacada anteriormente). Assim sendo, conforme a avaliação da própria secretária de educação do município de Araguatins, o que foi construído não está compatível com o que já se gastou nas obras, o recurso que há em caixa não é suficiente para suas conclusões e o município também não tem como arcar com os recursos necessários. O município estava aguardando a avaliação de um engenheiro do FNDE, responsável pelas obras do PAR, para orientar como solucionar as questões pendentes, sendo essa uma realidade observada também em outras cidades do país.

Estritamente à EI, no quesito regulamentação (autorização e reconhecimento das unidades escolares), somente no município de Araguatins essa etapa é regulamentada, desde 2009 – fato que, segundo a secretária de educação, garante autonomia e agilidade nas ações e decisões do município. Por sua vez, a secretária do município de Tocantinópolis justificou a sua não regulamentação por ainda não ter conseguido atender completamente aos critérios de estruturação das escolas, feito pelo MEC.

³⁹ A construção das novas creches e pré-escola de tempo integral estão paralisadas até o momento, conforme foi exposto pela atual secretária de educação municipal, durante a II Audiência Pública de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Tocantinópolis, realizado no dia 15 de dezembro de 2017.

Também somente no município de Araguatins havia um departamento específico de EI, formado por uma equipe de três pessoas especialistas na área e uma nutricionista. Sua inexistência no outro município foi explicada como estratégia da secretaria de educação, a fim de evitar ações fragmentadas. Nesse último caso, constatamos a existência de quatro coordenadoras responsáveis por um número específico de escolas, com a incumbência de acompanhar todas as etapas presentes nas unidades sob sua responsabilidade. Uma das coordenadoras possui formação específica para EI, e os demais têm participado de formações voltadas para essa etapa da EB.

Vale ressaltar que ao perguntarmos às secretárias sobre como avaliavam a situação do município diante do alcance da Meta 1 do atual PNE, as respostas foram diferenciadas. Para a secretária do município de Tocantinópolis, sua consecução está muito tranquila, pois foram inauguradas duas creches, com previsão de se construir mais duas, além de duas pré-escolas de tempo integral, possibilitando assim aumentar o número de matrículas. Entretanto, conforme já destacamos no capítulo anterior, essa perspectiva otimista não vem se concretizando mediante a conjuntura política nacional.

Para a secretária do município de Araguatins, o cumprimento da meta é um grande desafio, considerando-se a realidade do município. Três obras do ProInfância estão paralisadas por falta de verba para conclusão, e a demanda por vagas é maior do que a oferta⁴⁰.

Cabe ressaltar que os municípios estudados realizam levantamento da demanda por vagas em creches por intermédio das próprias escolas, que entrevistam as famílias das crianças no início de cada ano letivo.

2.3 Caracterização das instituições de Educação Infantil

No ano de 2016, os municípios pesquisados totalizaram 16.187 matrículas na Educação Básica. Desse total, 2.187 representaram matrículas na EI (13,5%) e 10.153 no Ensino Fundamental (62,7%). Subdividindo-se pelas etapas da EI, a creche matriculou 685 crianças (31,3%) e a pré-escola, 1.502 (68,7%) (INEP, 2016).

⁴⁰ De acordo com o *website* PNE em Movimento, o município A possuía um percentual de 81,3% de matrículas para crianças de quatro a cinco anos; e 24,1% de matrículas de zero a três anos. O município B tinha 39,9% de matrículas para crianças de quatro a cinco anos, e 10,5% de crianças matriculadas com zero a três anos. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 24 maio 2017.

Traçando um breve perfil das instituições visitadas, com base nas informações cedidas pelos gestores/gestoras e nas observações *in loco*, temos as seguintes características. Das 31 instituições visitadas, 22,5% atendem exclusivamente a EI, sendo três creches e quatro pré-escolas. Em 77,4% das instituições, o que corresponde a 22, atendem-se crianças tanto na faixa etária de pré-escola quanto de Ensino Fundamental.

Quanto à localização, 29% das instituições estão na área urbana e 71% na área rural. Constatamos que essa lógica se inverte em relação ao quantitativo de sujeitos docentes, pois do total respondentes, 83,2% atuam na área urbana e 16,8% na área rural. Tal situação se esclarece quando adentramos na estratégia de organização das turmas, momento em que percebemos que apesar de haver mais instituições na área rural, há mais docentes na área urbana. Do total de instituições, 61,3% estavam organizadas no sistema multisseriado (fato exclusivo do meio rural). Ademais, observamos em 25,8% delas um desdobramento do regime multisseriado em multietapa⁴¹, ou seja, dividiam o mesmo espaço crianças do pré-escolar ao 3º ano; do pré ao 4º ano ou até ao 5º ano do Ensino Fundamental, sob a condução de uma única docente. A tabela 10 (a seguir) ilustra a caracterização das instituições visitadas.

Tabela 10 - Distribuição das Instituições de Educação Infantil nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por localização geográfica/etapa de atendimento/organização das turmas – 2016

Universo da Pesquisa	Distribuição das Instituições	
	Frequência	%
<i>Localização geográfica</i>		
Urbana	09	29,0
Rural	22	71,0
<i>Etapa de atendimento</i>		
Creche	03	9,6
Pré-escola	04	12,9
Pré-escola e Ensino Fundamental	22	70,9
<i>Organização das turmas</i>		
Creche ou Pré-escola	12	38,7
Multisseriado	11	35,5
Multietapa	08	25,8
Total	31	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados com os sujeitos docentes em 2016.

⁴¹ Situação observada apenas no município de Araguatins.

Sobre a distribuição exposta na tabela 8, cabe ainda o registro da inexistência de creches no meio rural nos dois municípios, pressuposto enunciado no tópico relativo à política de atendimento à EI no Tocantins.

A partir das entrevistas realizadas com aquelas que ocupam cargo de gestão ou respondiam pelas escolas pesquisadas, procuramos saber com quais programas a unidade escolar contava para seu funcionamento. Nesse sentido, a respeito de programas que contribuem com algum tipo de recurso para as escolas, os mais mencionados em ambos os municípios foram: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁴², que no caso de Tocantinópolis recebia uma contrapartida da prefeitura municipal a partir do projeto de agricultura familiar que fornece verduras, leite e frutas diretamente do produtor rural para as escolas; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); o Programa Brasil Carinhoso e o Programa Escola do Campo⁴³. No aspecto de formação continuada, foi citado o Programa Escola da Terra⁴⁴, que atende escolas de áreas rurais organizadas em regime multisseriado; a parceria com o Instituto Avisa Lá (no caso específico de Araguatins).

Na sequência das entrevistas com as gestões, procuramos conhecer um pouco melhor a estrutura física das escolas. Nos dois municípios, os prédios onde funcionam as creches atendem ao padrão arquitetônico do Proinfância e funcionam em tempo integral. Duas começaram a funcionar em 2013, e uma em 2015. Em Araguatins, ainda que a inauguração tenha ocorrido em 2013, já se faz necessário uma reforma geral em virtude da deterioração de várias dependências.

O modelo arquitetônico das creches segue o projeto Tipo B, ou seja, foram planejadas para atender 112 crianças em período integral e 224 nos dois turnos. No entanto, encontramos nas três creches existentes, durante o período de pesquisa, o

⁴² O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa a estados, municípios e escolas federais valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. Cf. FNDE/PNAE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

⁴³ Seu objetivo é destinar recursos financeiros a escolas públicas localizadas no campo a fim de propiciar adequação na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Cf. Programa Escola do Campo. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/33/programa-escola-do-campo>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

⁴⁴ Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores que atuam em sala multisseriadas, para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Cf. Escola da Terra. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

seguinte quantitativo de matrículas: 229, 197 e 208, ou seja, todas estão com superlotação.

De acordo com as gestões das referidas creches, há o estabelecimento de um limite de 25 crianças por turma, o que, por sua vez, significa uma superlotação de turmas, se considerarmos as especificidades da faixa etária a ser atendida.

Ainda assim, em Tocantinópolis o funcionamento das creches nesse modelo arquitetônico representou um grande avanço no atendimento. Os prédios anteriores não eram adaptados às necessidades das crianças – inclusive, um deles originalmente foi construído com a finalidade de abrigar idosos, e apresentava vários problemas na estrutura física, como por exemplo, ambiente sem ventilação e teto com goteiras. Havia, portanto, limitação de espaço das salas de atividades, e em dias de chuva não era possível transitar livremente, além de outras dificuldades estruturais.

Quanto à pré-escola, a situação é diversa nos dois municípios, pois encontramos escolas que oferecem salas amplas e arejadas, área de recreação, enquanto outras não possuem sequer o mínimo para bom funcionamento. As situações mais críticas estão no meio rural, onde observamos turmas funcionando no barracão comunitário ao lado da escola ou na sala de estar de uma residência vizinha, em virtude da não ampliação do espaço escolar para atender a demanda. Encontramos, até mesmo, um “puxadinho” – só com o telhado e uma parede para sustentar o quadro de giz.

Figura 3 - Espaço anexo de uma escola municipal da área rural do município de Araguatins



Fonte: Fotografia da autora.

Figura 4 - Espaço anexo a uma escola municipal da área rural do município de Araguatins



Fonte: Fotografia da autora.

É interessante ressaltar que ao aplicarmos o questionário com a docente que atuava no espaço da figura 4, ao avaliar o item “ventilação da sala” (aspecto condições de trabalho)⁴⁵, sua resposta foi: “excelente”, pois não há paredes, ou seja, nada que impeça a circulação de ar. No entanto, a mesma docente observou que, em dias de chuva, a ausência de paredes transforma-se em empecilho à permanência nesse mesmo espaço.

Tal situação, além de outras observadas, comprova quão complexa é a discussão sobre a questão da qualidade na educação, ratificando assim alguns pressupostos sintetizados por Peter Moss sobre a condição subjetiva que envolve o conceito de qualidade. Em sua opinião,

- qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência; [...]
- definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final ‘objetivo’. [...] (MOSS, 2005, p. 20-21)

Daí a importância de somarmos as observações *in loco* aos dados estatísticos, além de ouvirmos os próprios profissionais que atuam diretamente nos espaços avaliados, a fim de compreendermos melhor a realidade vivenciada. Nesse sentido, o que comprovamos em alguns momentos, especialmente em se tratando do meio rural, foi uma avaliação resignada dos espaços estruturais, isto é, diante da possibilidade de não ter nada, o pouco que se tem ainda se afigura como a melhor alternativa. Não entendemos, com isso, que se trata de uma visão acomodada ou ingênua, mas sim, uma estratégia para manter-se firme no propósito de continuar atuante na educação, mesmo diante das adversidades.

A infraestrutura é citada em diversos documentos como um importante elemento para o desenvolvimento educacional da criança, quais sejam “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006) e “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL,

⁴⁵ As respostas de todos os sujeitos docentes serão apresentadas no capítulo quatro.

2006). Evidencia-se que “O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar [...]” (BRASIL, 2006, p. 7).

De acordo com o documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006), uma instituição para atender crianças de 0 a 6⁴⁶ anos deve dispor aos bebês e crianças pequenas um ambiente com: sala de repouso, sala de atividades, fraldário, lactário, solário, sala multiuso. Dentre esses espaços, a sala de repouso e a sala para atividades são definidas como imprescindíveis. A respeito da sala para atividades, onde pode ser organizado canto de leitura, de brincadeiras e de jogos, o documento a define como:

Espaço destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras [...]. (BRASIL, 2006, p. 12)

Complementar a esse ambiente, está a sala multiuso, que é descrita como um espaço “[...] destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo ou DVD e som” (BRASIL, 2006, p. 17).

Ainda deve haver: banheiros próximos às salas de atividades, pátio coberto, refeitório, cozinha, lavanderia, área externa. Especificamente sobre a área externa, o documento sugere que se deve

[...] Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2006, p. 26)

⁴⁶ Na época de sua publicação, as crianças até seis anos de idade ainda integravam a EI.

Na parte administrativa deve constar espaço para: recepção, secretaria, sala de professores, sala de direção e coordenação, almoxarifado, despensa. Além disso, há uma série de sugestões no que diz respeito às divisórias e mobiliários para tais espaços, considerando-se prioritariamente as necessidades das faixas etárias a serem atendidas (BRASIL, 2006).

No quadro 2 (próxima página) caracterizamos a situação das escolas de EI em relação ao aspecto infraestrutura, considerando-se apenas o atributo existência ou não de 16 espaços que deveriam compor o ambiente das instituições educacionais (com base no documento mencionado anteriormente). O quadro foi construído utilizando-se como ferramenta a Teoria de Resposta ao Item, com informações obtidas junto aos gestores/gestoras ou responsáveis pelas instituições pesquisadas.

Quadro 2 - Infraestrutura das escolas de Educação Infantil – Tocantinópolis e Araguaatins - 2016/17

Escolas/Espaços	Secretaria	sala da direção	cantina	parque infantil	área verde	lavanderia	cozinha	sala de professores	biblioteca	banheiros para funcionários	banheiros para as crianças	Refeitório/pátio coberto	quadra esportiva	brinquedoteca	sala de leitura	sala de informática/multimeios
1	Creche Gercina Borges	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				
2	Creche Maria de Lourdes	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			x	
3	Escola 7 de Setembro	x	x	x		x	x				x	x				x
4	Escola Alvino Nunes	x	x	x							x		x		x	x
5	Pré Escolar Avó Virgínia ⁴⁸	x	x	x	x		x				x					
6	Pré Escolar Santa Terezinha	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	
7	Escola Rawlison Aguiar	x		x				x		x	x				x	
8	Escola Manoel de Sousa	x	x	x			x	x		x	x					
9	Escola Tancredo Neves	x	x	x				x			x	x				
10	Escola Novo Aeroporto	x	x	x	x		x			x	x				x	x
11	Escola Antônio Fernandes	x	x	x			x			x	x	x				
12	Escola Mãe Eduvirgens	x	x	x		x	x	x		x	x	x				
13	Creche D. Marina Pereira	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x
14	E. Maria de L. Milhomem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			
15	E. Aureliano J. Ferreira	x	x	x		x		x	x	x	x	x				
16	E. Luiz Rodrigues da Silva	x	x	x			x	x	x	x	x					
17	Escola Maringá	x	x				x	x		x	x					
18	Escola Padre Vitório	x	x	x			x	x	x		x					x
19	Escola Edgar Tolentino	x	x	x	x		x	x	x	x	x					
20	Escola Djanira Rodrigues	x	x	x			x	x	x	x	x					
21	Escola Blandina			x		x				x	x					
22	Escola Januário			x			x	x		x	x					
23	Escola Luiz Borges			x			x	x			x					
24	Escola P. A. de Andrade			x				x			x					
25	Escola Maria A. Mota	x	x			x	x		x	x	x				x	
26	Escola Nair Duarte	x	x	x		x	x	x		x	x					
27	Escola Retiro Santa Cruz	x		x			x				x				x	
28	Escola Santo Isídio	x		x		x		x		x	x					
29	Escola V. G. Parente	x		x		x		x			x					
30	Escola J. Kubitschek			x			x			x	x					
31	Escola Rui Barbosa	x		x			x	x			x					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos gestores ou responsáveis pelas escolas – 2016

⁴⁷ As colunas assinaladas com “x” demarcam a existência do referido espaço na escola. Todas as instituições possuem salas de atividades, portanto, o item não foi inserido no quadro.

⁴⁸ No ano seguinte à nossa pesquisa, essa escola mudou de localização, pois o prédio onde funcionava pertencia à UFT e foi requerido pela instituição.

Em uma breve avaliação dos dados contidos no quadro 2, com base no documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), é possível inferir que as instituições que mais se aproximam das sugestões dispostas no documento são as creches, pois são prédios construídos pelo Proinfância, programa que tem padrão pré-estabelecido para o financiamento de sua construção e que consideram em sua proposta arquitetônica as especificidades faixa etária atendida. Ainda assim, nos prédios visitados, observamos a não contemplação de todos os espaços elencados. Já as demais escolas deixam a desejar em diversos aspectos.

Considerando os espaços complementares à sala de atividades, observamos que: em 97% não há brinquedoteca; 74,2% não têm sala de leitura ou cantinho de leitura⁴⁹ e 84% não tem sala de informática ou mesmo multimeios⁵⁰.

Em relação às áreas para recreação e brincadeiras, também é perceptível uma ausência significativa, pois: em 77,4% não há parque infantil; em 93,5% não há quadra esportiva⁵¹; em 71% não há refeitório ou pátio coberto e 58,1% não dispõem de área verde.

Sobre esse último dado, vale destacar a ausência de área verde para a recreação das crianças, mesmo na área rural, em que está localizada a maior parte das escolas (22 das 31 que fizeram parte da pesquisa). A esse respeito, observamos durante as visitas que: algumas têm sua área toda muradas sem árvores; outras, mesmo sem muro, não possuem árvores ao redor para dispor de uma sombra no momento do intervalo, o que é fundamental se consideramos a média de temperatura da região (cerca de 30° C); outras localizam-se à beira da estrada, tornando o espaço externo perigoso para as crianças menores devido à passagem de carros. Encontramos, também, situação em que o mato no entorno da escola estava tão alto que não permitia o acesso ao quintal da escola.

Cabe, entretanto, destacar que encontramos em algumas instituições a preocupação em suprir de alguma forma a ausência desses espaços.

⁴⁹ Nesse quesito, duas escolas disseram ter os livros e as professoras levam-nos para sala quando precisam. Duas estão em montagem.

⁵⁰ Vale ressaltar que duas disseram ter, mas não funciona.

⁵¹ Uma escola usa a quadra da comunidade que fica em frente ao prédio.

Figura 5 – Escola municipal de atendimento às crianças de EI no município de Araguatins



Fonte: Fotografia da autora.

Figura 6 – Escola municipal de atendimento às crianças de EI no município de Araguatins



Fonte: Fotografia da autora.

Outro dado que nos chamou atenção foi o fato de que em 32,2% das unidades escolares não há banheiro para funcionários, que precisam compartilhar o mesmo banheiro destinado às crianças. Alguns, inclusive, estão localizados fora do prédio escolar, e a maioria não é adaptada à faixa etária atendida.

No que se refere aos espaços de infraestrutura que poderiam contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente, percebemos uma primeira limitação na ausência de biblioteca: 74,2% das unidades escolares não têm esse importante espaço. Além disso, constatamos ainda que onde há biblioteca, o acervo disponível não é suficiente e encontra-se bastante desgastado pelo tempo de uso.

Atestamos ainda que em 35,5% das escolas não há sala de professores, sendo que em duas a sala de professores divide o espaço com a secretaria da escola. Portanto, para os profissionais de tais instituições, os encontros para estudos, reflexão, formação, troca de experiência, planejamento individual e coletivo, privativo ao docente, conforme sugere o documento norteador, não serão realizados ou deverão ocorrer fora do ambiente escolar.

A ausência de privacidade também ocorre para o trabalho de gestão em 32,2% das unidades escolares que não dispõem de um local próprio. Observamos ainda que em seis instituições a direção da escola e a secretaria funcionam no mesmo espaço.

Embora não conste na tabela, indagamos à gestão sobre a questão da acessibilidade às crianças ou a seus responsáveis, e de acordo com suas respostas, apenas 22,6% das instituições possuem estrutura adaptada, o que também configura percentual muito baixo e aquém da perspectiva de uma educação inclusiva.

Vale destacar que o cenário acima apresentado infelizmente não é uma novidade no campo educacional. Em pesquisa desenvolvida por Soares Neto et al. (2013)⁵², com base nos dados extraídos do Censo Escolar de 2011, foram analisadas 194.932 escolas em nível nacional, sendo classificadas em quatro categorias estabelecidas pelos pesquisadores sobre a infraestrutura escolar: elementar, básica, adequada e avançada.

Diante dos dados, constatou-se que mais de 44% das escolas de EB integram a categoria elementar, ou seja, possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Apenas 0,6% encontram-se na categoria avançada, isto é, são escolas que

⁵² Para maior aprofundamento, ver o artigo completo de Soares Neto et al., “Uma escala para medir a infraestrutura escolar”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

apresentam espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Nessas, há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil, além de possuírem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais, ou seja, aproximam-se da infraestrutura ideal (SOARES NETO et al., 2013).

Cabe registrar também que quando decomposta essa escala por localização regional, as escolas das regiões Norte e Nordeste são as que mais concentram o percentual de instituições no nível elementar, sendo, respectivamente, 71% e 65%. As escolas localizadas nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste concentram-se no nível básico. Em todas as regiões, o percentual para o nível avançado é sempre menor que 2% (SOARES NETO et al., 2013).

Outro dado importante da referida pesquisa diz respeito à distribuição das escolas na escala em relação à sua localização em áreas urbanas ou rurais. Nesse sentido, 85,2% das escolas rurais está na categoria “infraestrutura elementar”, enquanto apenas 18,3% das escolas urbanas encontram-se nessa categoria. No entanto, o que mais se torna preocupante é observar que num universo de 76.334 escolas rurais, apenas 1,3% atingem a categoria “adequada”, e 24 estão na categoria “avançada”, não atingindo sequer 0,1% na escala estatística (SOARES NETO et al., 2013). Os mesmos pesquisadores concluem que

Este estudo demonstra o quanto o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura, como sala de diretoria, sala de professor e biblioteca. Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável. (SOARES NETO et al., 2013, p. 97)

Compreendemos que a não existência de alguns espaços voltados para o atendimento às especificidades das crianças de EI fere seriamente a concretização de alguns de seus direitos fundamentais como, por exemplo: direito à brincadeira; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza;

direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Por sua vez, a falta de alguns espaços para os profissionais dessa etapa da EB faz-nos indagar, parafraseando Campos e Rosemberg (2009), se a política de EI presente reconhece, de fato, que os profissionais são elementos-chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança? E se a política de EI reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional?

Considerando os pontos acima mencionados, é notório que a organização do espaço físico das instituições de EI que considere, segundo Faria (2003, p. 74) “[...] todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.[...]”, ainda não é uma realidade para a grande maioria das crianças atendidas nas instituições pesquisadas.

As observações realizadas confirmam a necessidade de se retomar a preocupação levantada por Faria (2003), que chama atenção para que a expansão da EI não aconteça a qualquer custo, priorizando-se quantidade em detrimento da qualidade. A mesma preocupação aplica-se à a pessoa responsável pelo processo educativo dessas crianças, de quem não se pode exigir um trabalho de excelência sem que sejam dadas as condições básicas para isso, como, por exemplo, uma sala de professores e acesso a um banheiro próprio.

Por fim, ratificando o que já foi dito anteriormente, o espaço físico não é apenas um meio de educar, ele carrega inerente a si uma concepção de educação (BRASIL, 2006). Fazemos nossas as palavras de Faria (2003, p. 80) quando destaca que “uma construção sólida, sem goteiras, iluminada, bonita, pintada, arejada, valoriza o bairro, respeita o cidadão de todas as idades”.

A realidade dos dois municípios que, conforme já mencionamos, são referência no campo do atendimento à EI na Microrregião, confirma que, embora se constate uma emergência dessa etapa do ensino, sobretudo no que se refere à expansão do atendimento,

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a

retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública. (CAMPOS et al., 2011, p. 24)

No capítulo que se segue, perfazemos uma caracterização específica dos sujeitos docentes que atuam na EI dos dois municípios.

CAPÍTULO 3

QUEM ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL TOCANTINENSE? A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Direcionamos nosso olhar, neste capítulo, para os docentes que atuam nas instituições de EI tocantinense e, especialmente, para aqueles com os quais entramos em contato diretamente nos municípios abrangidos pela presente pesquisa. A base para a realização do estudo foram as Sinopses da Educação Básica divulgadas pelo Inep, referentes ao período de 2012 a 2016, e os questionários aplicados aos sujeitos docentes em Tocantinópolis e Araguatins. De forma especial, procuramos conhecer a composição do corpo docente atuante nas creches e pré-escolas, considerando, sobretudo, os seguintes aspectos: perfil sociodemográfico e econômico, formação, tipo de vínculo de trabalho e tempo de atuação na docência.

3.1 Perfil sociodemográfico e econômico dos sujeitos docentes da Educação Infantil Tocantinense

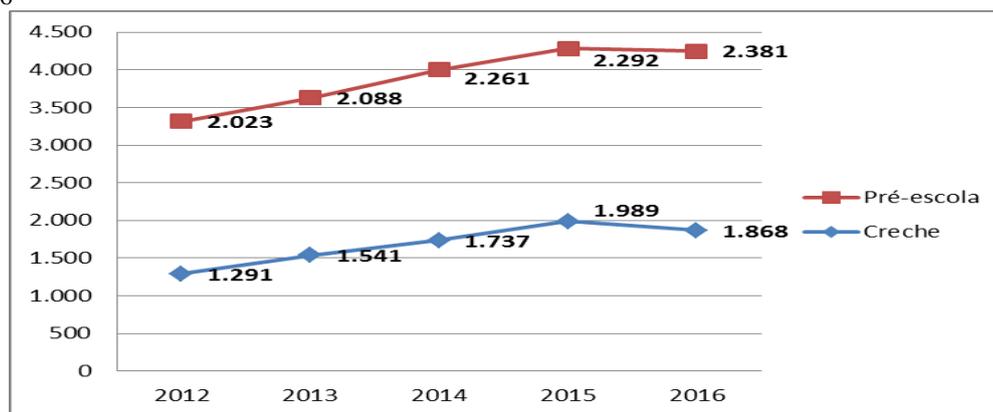
De acordo com os dados do Inep de 2016, no estado do Tocantins, a Educação Básica (EB) comporta um universo de 18.816 docentes. Desses, 4.030 estão alocados na Educação Infantil (EI), significando 21,4% do total. A maior parte dos docentes está vinculada ao ensino fundamental – 33% do total –, etapa que, em tese, já atingiu a universalização (INEP, 2016).

Comparando-se os dados disponíveis nas Sinopses do Inep de 2012 a 2016, percebe-se que, no período, houve aumento de 26,4% no número de docentes atuantes na EI⁵³. Constatamos que a partir de 2012 houve um crescimento constante, com seu ápice em 2015 – um ano após a aprovação do PNE (2014), que trouxe como meta a universalização da pré-escola até 2016, e ampliação em 50% do atendimento em creches até o final da década. Ainda que se observe queda no valor absoluto de docentes

⁵³ Salienta-se que nas referidas sinopses não são contadas as auxiliares/monitoras de turmas. Nesse total estão incluídas as docentes da educação especial, pois a distinção não foi possível.

na creche no ano de 2016, percebemos que o seu quadro aumentou 44,7% desde 2012, percentual superior ao da pré-escola, que teve ampliação de 17,7% para o mesmo período. Inferimos que essa situação deve-se à ampliação do ensino fundamental para nove anos, que diminuiu o contingente de matrículas na pré-escola, e também reitera nossa hipótese de que houve um ténue investimento a mais nas creches no referido período.

Gráfico 5 - Número de Docentes na Educação Infantil no Tocantins por segmento de ensino – 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2012 a 2016).

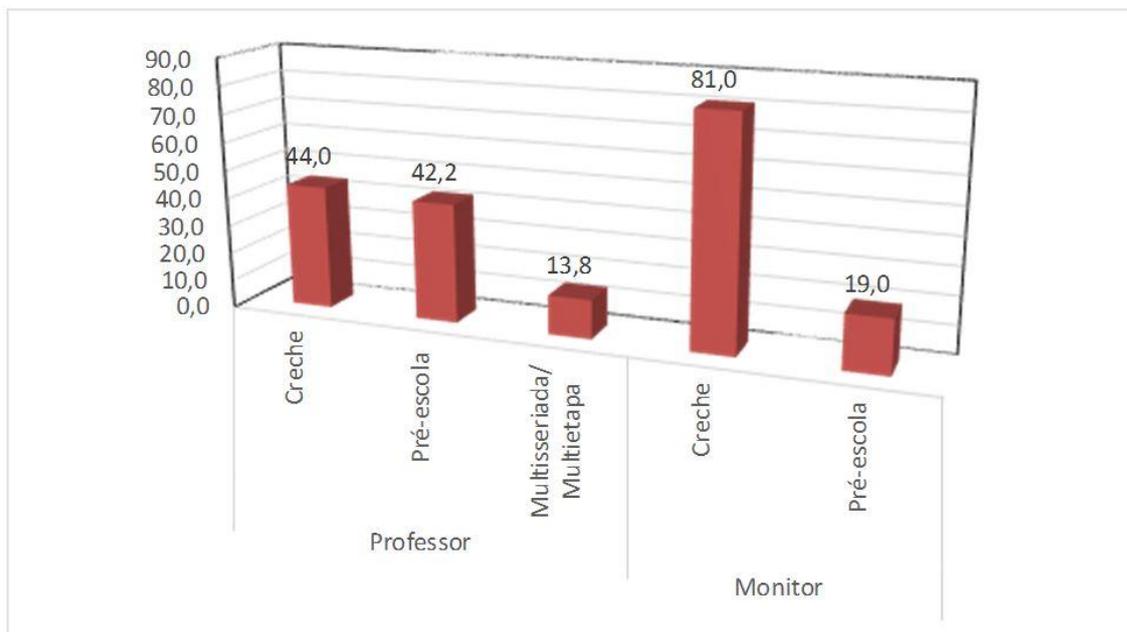
De posse ainda dos dados do Inep (2016) em relação aos municípios de Araguatins e Tocantinópolis, no ano da realização da pesquisa (2016), o contingente docente da EI contabilizava 120 profissionais, correspondendo a 16,1% dos 744 profissionais vinculados à da EB. Em comparação ao ano letivo anterior, percebeu-se crescimento de 6,2% no seu quantitativo (INPE, 2016).

Em nossa pesquisa de campo, coletamos informações junto a 137 sujeitos docentes atuantes na EI, sendo que 116 exerciam a função de professoras e 21 de monitoras⁵⁴. Em relação aos segmentos de ensino, a pesquisa foi realizada com docentes atuantes em creches, pré-escolas e em turmas multisseriadas/multietapas⁵⁵, distribuídos percentualmente da seguinte forma:

⁵⁴ Das monitoras pesquisadas, 17 atuavam em creche e quatro na pré-escola. Essas últimas tinham por atividade o acompanhamento de crianças com deficiências.

⁵⁵ Por termos encontrado na realização da pesquisa de campo docentes que têm em sua sala crianças tanto da pré-escola quanto do ensino fundamental, agregamos ao segmento multisseriado outro que denominamos de “multietapa”. Esse segmento só aparece no meio rural.

Gráfico 6 - Distribuição das docentes pesquisadas de acordo com a função exercida e segmento de ensino, nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins – 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016

Frisa-se que, no caso do estado do Tocantins, encontramos um contingente docente que atua majoritariamente na rede pública, totalizando, em 2016, 87,5%. (INEP, 2016). Nos municípios pesquisados, a situação é similar, pois em 2016, do total existente, 85% integravam a rede municipal e 15% a rede privada (INEP, 2016). Em comparação ao ano de 2015, esses percentuais significam um crescimento de 0,9% no setor público e uma queda de 1% no setor privado (INEP, 2015). Vale lembrar que em nossa pesquisa, envolvemos apenas os sujeitos docentes atuantes na rede pública municipal.

Com relação à localização geográfica ou local de atuação dos docentes da EI, verificamos que a maioria trabalha na área urbana. No caso da realidade estadual, são 91,1% de docentes na área urbana e 8,8% na área rural (INEP, 2016). Nos dois municípios da pesquisa, a realidade não deixa de ter o urbano como prevalente, perfazendo, em 2016, 85% na área urbana e 15% no meio rural. Contrastando esse percentual com o da EB, os índices apresentam diferencial, pois nesses mesmos municípios, 67,3% dos docentes atuam na área urbana e 33% na área rural.

Evidencia-se, assim que a diferença entre rural e urbano é ainda maior em se tratando da EI, aprofundando-se quando se observam os segmentos (creche e pré-

escola) de maneira separada. Um exemplo disso está no fato de não termos encontrado nenhum docente de creche rural nos dois municípios. No âmbito do estado, o percentual de creches rurais é de apenas 0,7% (INEP, 2016). Do total (137) de respondentes de nossa pesquisa, 25 atuavam no meio rural, sendo que 5,8% das docentes atuantes nessa localização trabalhavam em regime multietapa.

Frisamos que, separadamente, o município de Araguatins possui um quadro docente rural maior que o de Tocantinópolis, devido ao quantitativo de escolas existentes nessa localização também ser maior. Enquanto o primeiro município registrou, nos dois segmentos, 23% de docentes no meio rural, o segundo totalizou apenas 8% (INEP, 2016).

Em pesquisa que realizamos em 2013, verificou-se que o estado do Tocantins tem adotado a nucleação das escolas⁵⁶ e a organização das turmas em salas multisseriadas como estratégias para a oferta da educação no meio rural. Em complemento à primeira estratégia, tem-se investido em uma política de aquisição de mais transporte escolar do que em atendimento nas próprias comunidades (LOCATELLI; NUNES, 2016), o que tem resultado em menor número de turmas e docentes na área rural.

Quanto ao sexo, do mesmo modo como ocorre no exercício do magistério em todo o continente latino-americano, há uma predominância do sexo feminino, ratificando o retrato da docência delineado por Tenti Fanfani (2005). O contexto pesquisado pelo referido autor teve a média percentual de 96,7% de mulheres e 3,2% de homens, o que converge com a realidade estadual tocantinense, em que 97,8% são mulheres e 2,2% são homens em toda a EB.

Dos 137 sujeitos docentes entrevistados, não encontramos nenhum professor (sexo masculino) nas salas de atividades em creches. Encontramos apenas três homens em sala de aula, sendo que eles atuam nas salas multietapas.

É importante salientar que, embora não tenhamos analisado *in loco* a realidade de todos os municípios do Tocantins, é bastante provável que a maioria dos professores homens citados como docentes nas estatísticas, dentro da instituição escolar, ocupam funções relacionadas à gestão, coordenação ou apoio pedagógico, não estando assim diretamente nas salas de atividades com as crianças – assim como o gestor de uma das creches pesquisadas.

⁵⁶ Trata-se do fechamento de escolas de pequeno porte e transferência dos seus discentes para outras, maiores.

Embora seja notória a predominância feminina na profissão docente, conforme já constatado em vários estudos, na EI essa presença é maior, tornando-se uma de suas peculiaridades. Em nossa compreensão, esse fato acarreta consequências positivas e negativas para o exercício da profissão, que precisam ser analisados no contexto da docência como profissão para as professoras de creches e pré-escolas. Em momento oportuno, retornaremos a esse debate.

Atinente à presença da figura masculina na EI, Ramos (2017), em seu livro “Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens”, fruto de sua pesquisa de mestrado, afirma que os professores do sexo masculino passam por um período que ele denomina estágio comprobatório. Para o autor, esse estágio envolve, em primeiro lugar, a suspeição da sexualidade desses professores, sendo questionados sobre serem “homens de verdade”, já que escolheram uma profissão predominantemente feminina. Depois, coloca-se em xeque a possibilidade de vir a molestar sexualmente as crianças que estão sob sua responsabilidade. Assim, suas ações e atitudes estão em constante vigilância por parte da comunidade escolar (RAMOS, 2017).

Quanto ao estado civil dos sujeitos pesquisados, 56,9% são casadas ou vivem com companheiros, e 81% têm filhos. A propósito da renda familiar (isto é, a somatória dos rendimentos de todas as pessoas da casa), verificamos que 68,4% estão na escala 1 a 4 salários mínimos (SM). Apenas 0,8% possuem uma renda acima de 10 SM e 4,5% estão na faixa de até 1 SM, em contexto no qual 47,4% são as provedoras da renda familiar. Esses dados reiteram o perfil-tipo docente revelado pela pesquisa em formato *survey* sobre “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB), realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – TDEBB/GESTRADO em sete estados brasileiros⁵⁷ (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Em relação à moradia, averiguamos que 89,8% possuem casa própria, em que moram de duas a quatro pessoas, em média. Quanto ao transporte, verificamos que 50,4% utiliza moto própria como principal meio de transporte para ir ao trabalho (tanto professoras quanto monitoras), e 40% usa o serviço de moto-táxi, revelando a

⁵⁷ A pesquisa foi realizada em Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, no período de setembro a dezembro de 2009. Foram entrevistados 8.795 sujeitos docentes da Educação Básica, e deste total, 1.838 eram sujeitos docentes da Educação Infantil. Objetivou-se analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realiza-se o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil (GESTRADO, 2010).

motocicleta como meio de transporte mais popular entre as professoras participantes da pesquisa.

Importante informar que nos dois municípios, não há serviço de transporte público: os ônibus que circulam são os escolares, e que servem também como meio de locomoção para ir e voltar ao trabalho para 2,2% das respondentes. O tempo de deslocamento de casa para a unidade educacional é de 5 a 10 minutos para 68,6%, e apenas 2,2% dos respondentes da pesquisa disseram levar mais de 40 minutos para chegar ao trabalho. Essa situação é distinta da apresentada na pesquisa TDEBB/GESTRADO (VIEIRA et al., 2013), para a qual o tempo médio gasto pelos sujeitos docentes da EI é de 43 minutos, e o principal meio de transporte (40,7%) é o ônibus.

Consideramos que essa especificidade, referente ao tipo de transporte utilizado e o tempo que se leva em deslocamento para o trabalho, bem como o quantitativo de professores que residem em casa própria, caracterizam uma realidade dos professores de EI encontrada em cidades de pequeno e médio porte, que não seria, necessariamente, a mesma que se pode encontrar nas grandes metrópoles.

Sobre o fator étnico⁵⁸, nos dois municípios há um predomínio de docentes que se autodeclararam de cor parda (54,7%), que agregado aos que se autodeclararam de cor preta (19,7%), ratificam o caráter majoritário de negros, evidenciado no conjunto da população do estado do Tocantins. Apenas 16,1% se autodeclararam de cor branca, 4,4% amarela e 3,6% indígena. A predominância de não brancos na docência faz-nos considerar pertinente, para investigações futuras, a ressalva feita por Fernandes e Soares da Silva (2012) em artigo “Perfil dos sujeitos docentes da Educação Básica”, baseado nos dados da PNAD referentes aos anos de 1981 a 2009:

[...] quais as motivações que levam cada vez mais indivíduos que se declaram negros estarem ocupando cada vez espaços como sujeitos docentes na educação básica. Seria isso um reflexo da expansão ao acesso ao ensino superior por esse grupo e, então, todas as outras ocupações estariam sofrendo o mesmo fenômeno na mesma proporção? (FERNANDES; SOARES DA SILVA, 2012, p. 48)

⁵⁸ Utilizamos, nesta pesquisa, as mesmas categorias de cor/raça adotadas nas Sinopses do Inep (branca, amarela, parda, preta, indígena). Em contrapartida, demos a opção “outro”, caso o respondente não se sentisse contemplado em nenhuma das categorias mencionadas. Nesse caso, apenas uma professora se autodeclarou “morena”.

No que se refere à média de idade dos sujeitos respondentes da pesquisa, registramos que grande maioria (88,3%) está na faixa etária acima dos 30 anos. Sendo 42,3% entre 40 a 49 anos, 37,2% entre 30 a 39 anos, e 8,8% com 50 anos ou mais.

Apenas 9,5% estão na faixa etária de 24 a 29 anos, revelando uma realidade em que há poucos professores com idade abaixo dos 30 anos. A esse respeito, os pesquisadores citados anteriormente perceberam que está ocorrendo um envelhecimento da categoria docente: observa-se, no período analisado, aumento de quase 15 anos na idade média dos docentes. Essa realidade tem levado a uma queda considerável no número de docentes na faixa etária de 20 anos (FERNANDES; SOARES DA SILVA, 2012).

Depreendemos que essa situação corrobora com as discussões sobre a pouca atratividade da carreira docente para os mais jovens, em razão do contínuo crescimento das cobranças direcionadas a esse profissional, que não são seguidas pelo processo de valorização de suas atividades (PINTO, 2009; SOUTO; PAIVA, 2013; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

3.2 Formação e tipo de vínculo trabalhista

Sobre os níveis de escolaridade dos sujeitos docentes, cabe considerar, inicialmente, que o Art. 62 da LDBEN vigente determina que os docentes, para atuarem na EB, devem ter nível superior, em curso de licenciatura plena. Admite-se, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na EI e na primeira fase do EF, a formação em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, com redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Tal dispositivo legal, em nossa compreensão, “autoriza” a contratação e a continuidade de um número significativo de docentes, sobretudo na EI, com formação de nível médio, ainda que não se possa comprovar uma escassez de professores com formação de nível superior, sobretudo quando se trata de área urbana.

No caso do estado do Tocantins, segundo as Sinopses Estatísticas do Inep referentes aos anos de 2012 a 2016, mesmo havendo um número maior e crescente de docentes com nível superior (média de 66,5%), na EI, há um quadro significativo com formação em nível médio (média de 35,7%) (INEP, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016).

Referente aos professores de EI com especialização, no estado do Tocantins, observa-se que em 2014 eram 15,5% e em 2016 passou-se para 20,2% (INEP, 2014 e 2016). Tal elevação do percentual de professores com especialização, em nossa compreensão, pode ser atribuída, pelo menos em parte, à implantação da pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil, organizado e promovido por meio de acordo de cooperação entre a UFT e o MEC, iniciado em meados de 2012.

Registramos, ainda, no sentido de considerarmos um avanço para a essa etapa da educação, a existência, em 2016, de seis docentes com mestrado, sendo três atuantes na creche e três na pré-escola (INEP, 2016). Apesar de número pouco expressivo, diante do conjunto dos professores da rede pública no estado, notamos que houve um crescimento de 50% em relação ao ano de 2014.

Quando se faz um exercício comparativo referente à composição do corpo docente atuante na EI tocantinense à dos outros seis estados que formam a região Norte, constata-se as seguintes particularidades: o Tocantins tem o terceiro maior contingente docente do Norte, representando, em 2016, 12,2% do total; ficam à frente, somente: Pará, que contempla 46,7% das docentes, e Amazonas, que corresponde a 19,3%. No quadriênio de 2012 a 2016, foi o segundo estado que mais ampliou seu número de professoras, totalizando um aumento de 841 docentes, bastante à frente do estado do Amazonas, que no mesmo período teve um aumento de 790 docentes. No quesito escolaridade, no que se refere às docentes atuantes nas creches, fica em segundo lugar entre os que possuem maior quantitativo de professoras com ensino superior, mas essa colocação cai para quarto lugar quando se consideram professoras com ensino superior que trabalham na pré-escola (INEP, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Esse último índice demonstra a realidade amparada pela brecha do disposto no art. 62 da LDBEN, que permite a formação em ensino médio como critério para atuar no exercício da EI e nos anos iniciais do EF. Indica, ainda, uma possível carência de profissionais com nível superior e/ou de profissionais dispostos a atuarem nas instituições de ensino, especialmente em áreas rurais.

Além disso, reitera um aspecto observado por estudos, como Campos, Fullgraf e Wiggers (2006); Campos et al. (2011) e Vieira (2011), que entendem a EI como a etapa da EB em que são alocados os professores com menores níveis de formação. Isto se confirma quando observamos que, relativo ao ano de 2016 no Tocantins, enquanto 66,5% dos docentes da EI tinham ensino superior, sendo 20,2% com especialização, no

EF anos iniciais eram 76,3% os docentes com ensino superior, sendo 23,6% com especialização.

Quanto à realidade específica dos municípios sobre os quais aqui tratamos, dentre os 137 sujeitos docentes, 78,1% informaram ter ensino superior completo; desse, 68,5% cursaram Pedagogia, e 20,4%, Normal Superior. Quando se focaliza a formação específica em Pedagogia (em nossa opinião, a licenciatura afim à EI), percebeu-se que os sujeitos docentes que apresentaram o maior percentual nesse quesito atuam nas salas multisseriadas/multietapas (90,9%); em segundo lugar, aqueles que atuam em creches (69,8%) e, em seguida, em pré-escolas (61,4%).

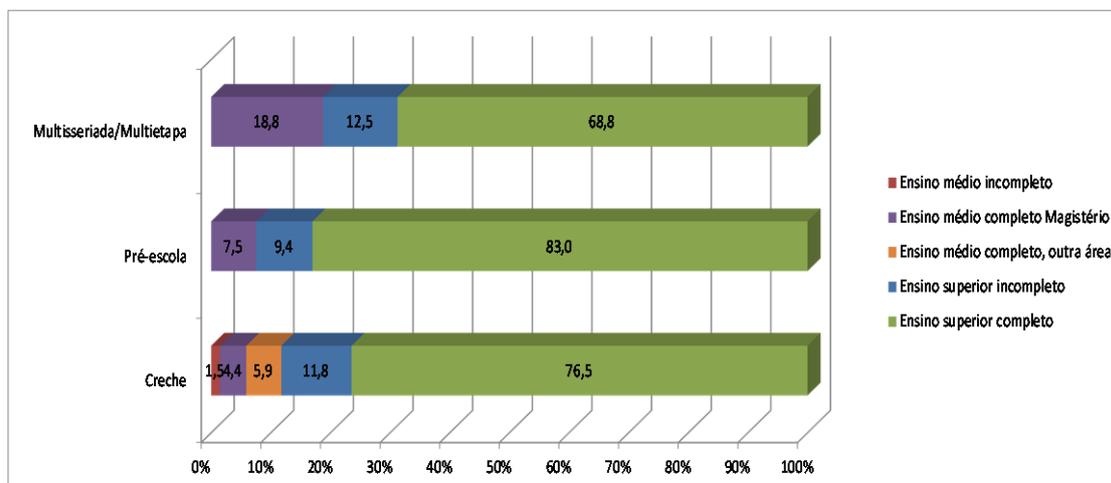
Ao contrastarmos os dados acima com a pesquisa empreendida pelo TDEBB/GESTRADO em seu recorte específico para os sujeitos da EI, observamos similitudes e diferenças. Por exemplo, temos uma aproximação ao índice de respondentes com formação em ensino superior, que foi de 60,8%, assim como no percentual prevalente dos que cursaram Pedagogia (70,8%). Entretanto, há significativa diferença quanto aos diplomados em Normal Superior, representados em apenas 8,2% (VIEIRA et al., 2013).

Ainda que em percentuais exíguos (menos de 1%), encontramos docentes com curso superior em Administração, Ciências Sociais, Matemática/Física, Educação Física, História e Letras, ou seja, áreas não específicas para a docência na EI. O percentual de professoras apenas com Ensino Médio/Magistério é de 7,3%; e com apenas Ensino Médio em outra área (que não magistério), 2,9%. Não encontramos professoras somente com Ensino Fundamental. Esses índices diferem positivamente da realidade do estado, que possui percentual de 35,7% de professores só com Ensino Médio/Magistério, e ainda há 0,4% com formação somente em Ensino Fundamental.

Os dados da pesquisa TDEBB/GESTRADO também revelam a existência de professoras com formação superior em outras áreas atuando na EI, representando 4,7% do total. Reitera, nesse sentido, a realidade do estado do Tocantins, pois apresenta 35,5% dos sujeitos docentes com formação em Ensino Médio, e 0,9% com Ensino Fundamental (VIEIRA et al., 2013). Tais dados, no entanto, diferem dos dados de nossa pesquisa, conforme apresentado.

A distribuição por segmentos da pesquisa confere o seguinte retrato da formação, demonstrado no gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 - Distribuição do nível de formação dos sujeitos docentes, por segmentos da pesquisa, nos municípios de Araguatins e Tocantinópolis – 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016.

A partir da leitura do gráfico, é possível verificar que o segmento que apresenta maior diversidade no campo de formação é a creche, sendo também o único segmento em que ainda existem sujeitos docentes com Ensino Médio incompleto e com Ensino Médio em outras áreas (que não é o magistério).

Ao decompor o segmento nas categorias professoras e monitoras, constatamos que há 85,3% das professoras com Ensino Superior completo, mas esse índice cai para 38,1% quando relativo às monitoras. Olhando o mesmo segmento, pelo ângulo do Ensino Médio como escolaridade máxima, vemos que apenas 14,2% das professoras têm Ensino Médio completo ou em outras áreas, enquanto que esse índice sobe para 38,1% entre as monitoras que possuem ou estão cursando o Ensino Médio.

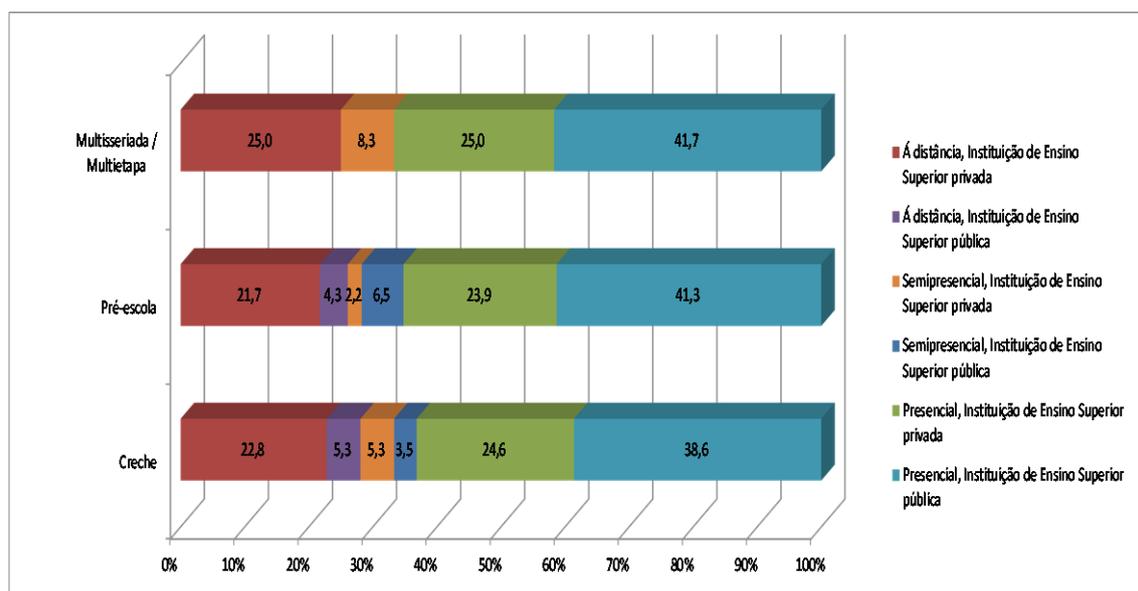
Vê-se ainda que o segmento com o percentual mais alto de formação em Ensino Superior é a pré-escola. Por sua vez, o segmento multisseriado/multietaapa, sendo uma realidade exclusiva das áreas rurais, aloca o maior índice de docentes com o máximo de formação em Ensino Médio.

Quando verificamos as particularidades referentes ao processo de formação daqueles que informaram ter o Ensino Superior completo, constatamos que a maioria tem, em média, 11 anos de formação; 43% dos respondentes concluíram sua graduação em instituição privada, sendo 20,4% na modalidade presencial, 19% na modalidade a distância e 3,6% na modalidade semipresencial. Assim, as instituições de ensino superior privadas são prevalentes na formação dos sujeitos docentes entrevistados.

Apuramos, ainda, que 40,8% concluíram sua graduação em instituições públicas, sendo 33,6% na modalidade presencial, 3,6% na modalidade a distância e 3,6% na modalidade semipresencial.

Na distribuição por segmentos, a composição da formação docente apresenta a configuração exposta no gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto à instituição e modalidade de formação em nível superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016.

Nove professoras informaram que haviam feito sua graduação (Licenciatura em Pedagogia) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa do governo federal implantado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em regime de colaboração entre os estados, municípios e as instituições de educação superior, de caráter emergencial, para atender o disposto no art. 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que em síntese, versava sobre a necessidade de adequar formação e função exercida (BRASIL, 2009)⁵⁹.

No quesito pós-graduação, 48,7% dos sujeitos docentes possuem essa formação (percentual um pouco acima do constatado pela pesquisa do TDEBB/GESTRADO, que foi de 35,0%), e 0,9 estão cursando essa etapa. Em contraposição, 50,4% responderam

⁵⁹ O curso mencionado pelas professoras foi realizado pela UFT, câmpus de Tocantinópolis, e formou professores e professoras de vários municípios da microrregião Bico do Papagaio.

negativamente. Analisando por função exercida, 53,4% das professoras têm ou estão cursando uma pós-graduação, enquanto apenas uma monitora disse ter tal formação.

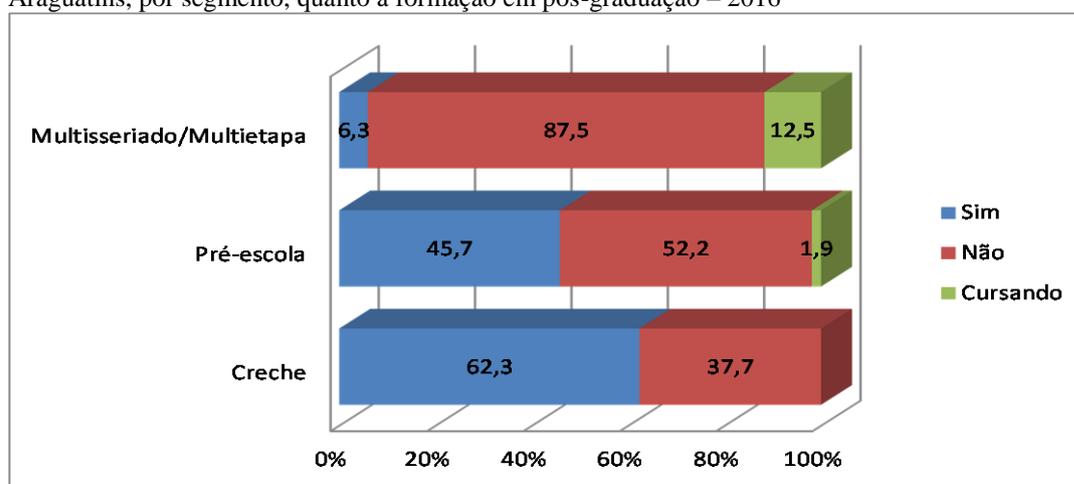
A predominância do curso realizado é especialização em Educação Infantil, mencionada por 37,0% das professoras, seguida por Gestão Escolar, 11,1%. Assim como ocorre na graduação, a maioria dos docentes (67,9%) realizou ou está realizando suas especializações em instituições privadas, sendo 59,6% na modalidade presencial.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, encontramos apenas uma professora que disse estar cursando mestrado acadêmico, realizado em instituição particular. Ao tratar dessa questão, as docentes queixam-se de não terem as condições objetivas necessárias para saírem da cidade, incluindo questões relativas a recursos financeiros e à não liberação de suas funções através de uma licença remunerada. Dessa forma, acabam optando pelos cursos disponíveis no próprio município ou na modalidade a distância (*on-line*).

O dado acima não difere do encontrado pela pesquisa do TDEBB/GESTRADO: embora se apresente um percentual de 0,8% com Mestrado, não deixa de ser um índice muito baixo dentro do universo docente.

Na distribuição por segmentos, os sujeitos docentes atuantes em creche aparecem com o maior percentual relativo a cursos de pós-graduação; em seguida, os atuantes em pré-escolas; quanto aos atuantes em salas multisseriadas/multietapas, apenas 7,1% respondeu afirmativamente, conforme ilustrado no gráfico 9.

Gráfico 9 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto à formação em pós-graduação – 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016.

Entendemos que há maior interesse no incremento da formação por parte dos sujeitos docentes atuantes em creches, o que relacionamos ao fato de ser a categoria com mais profissionais concursados (como veremos a seguir). Ou seja, há motivação para investir na formação, pois, em princípio, existe um plano de carreira docente⁶⁰.

A partir de 2014, o Inep agregou às sinopses divulgadas a variável “situação funcional/regime de contratação ou tipo de vínculo” para demarcar os regimes de trabalho aos quais se vinculam os docentes. As nomenclaturas adotadas pelo Inep nesse sentido foram: concursado/efetivo/estável; contratos temporários; contratos terceirizados e contrato Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A esse respeito, no estado do Tocantins como um todo, verifica-se um crescimento positivo no quadro de concursados/efetivos/estáveis e queda no índice de contratos temporários. O percentual de concursados passou de 48% (2014) para 61% (2016) (INEP, 2014, 2015, 2016).

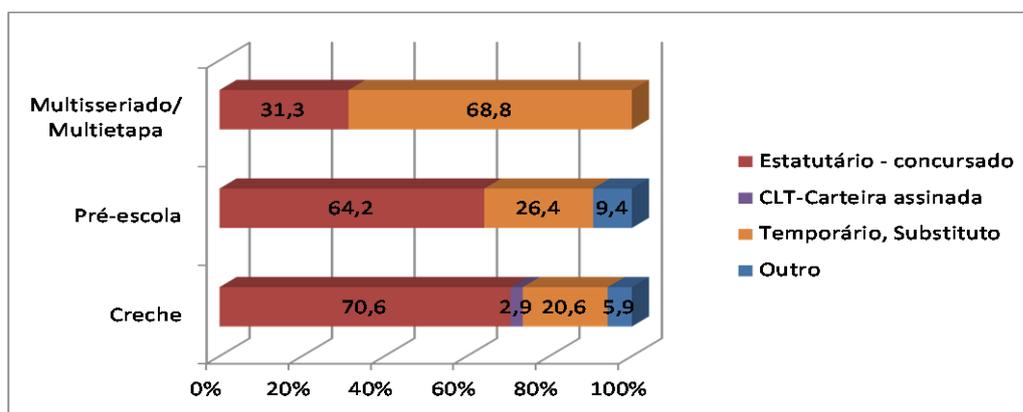
Nota-se que o aumento de concursados/efetivos foi maior na creche, assim como grande parte do volume de queda de contratos temporários foi nesse segmento da EI. Observa-se também que dentre as três formas de contratos, há maior incidência de vínculos temporários, que não são regidos pela CLT. Assim, compreendemos que se trata do tipo de contrato que Miranda (2006, p. 6) denomina precarizado: “[...] é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos.”

Em relação ao vínculo de trabalho, o Tocantins é o segundo estado da região Norte com mais professoras concursadas/efetivas vinculadas às creches, chegando a 25,1%. No caso das pré-escolas, porém, cai para o terceiro da região, com 10,7%. No quesito regime de contratação, o Tocantins fica em terceiro lugar entre os estados do norte no quesito contratos temporários; passando para o segundo lugar quanto aos contratos terceirizados e assume a quarta posição entre os estados nortistas com mais professoras contratadas via regime CLT.

No cenário de nossa pesquisa, os percentuais encontrados divergem do cenário estadual, conforme demonstra o gráfico 10.

⁶⁰ Ressalvamos que a referência feita aos docentes atuando em creches não inclui os monitores.

Gráfico 10 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto ao tipo de vínculo de trabalho – 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos sujeitos docentes – 2016.

A divisão por segmentos demonstra ainda que o maior percentual de vínculos temporários/substitutos/outro⁶¹ refere-se aos sujeitos docentes atuantes nas turmas multisseriadas/multietapas – todas em área rural. Dentre os não concursados, somente na creche há os CLT (teoricamente, o tipo de contrato que ainda preserva alguns direitos).

Atestamos, também, que professoras e monitoras apresentaram percentuais semelhantes quanto ao vínculo de trabalho, sendo que a proporção de professoras concursadas fica ligeiramente acima da proporção de monitoras. No caso das professoras de creche, 63,8% são concursadas e 36,2% apresentam outros tipos de contratos; 61,9% das monitoras são concursadas, e 38,1% têm outros tipos de contratos.

Cabe o registro de que a forma de ingresso dos temporários/substitutos/CLT/contratos se faz via análise de currículo, realizada pela secretaria municipal de educação. Isto é, não há um processo seletivo via edital ou qualquer outra forma que se possa garantir impessoalidade e avaliação por qualificação.

Encontramos, em um dos municípios pesquisados, professoras e monitoras contratadas, mas que eram concursadas como Agentes de Serviços Gerais (ASG), o que poderia configurar desvio de função⁶². Esses sujeitos docentes, embora tenham a mesma carga horária e responsabilidades de outras professoras, recebiam seus vencimentos conforme cargo assumido, acrescido de um percentual pela função exercida. Nesse

⁶¹ A variável que convencionamos sob o rótulo “outro” significa “contratos”.

⁶² Em conversa com uma das novas secretárias municipais, tivemos a informação que tal situação está sendo resolvida, a pedido do Ministério Público.

mesmo município, há ainda uma situação particular envolvendo 10 de suas monitoras, que foram admitidas por um concurso, cujo edital continha exigências de formação de Ensino Médio magistério, mas que, ao serem admitidas, não ingressaram na mesma carreira dos demais profissionais do magistério.

A questão refere-se a concurso realizado em 2010 para o cargo de monitoras de escola⁶³, lotadas com carga horária de 40 horas semanais, e remuneração de R\$ 510,00 (valor do salário mínimo à época). Na descrição de atribuições, constavam atividades relacionadas à recreação, higiene pessoal, alimentação, trabalhos educacionais de artes diversas, de desenvolvimento de coordenação motora, cuidados com a saúde e bem-estar da criança, acompanhar entrada e saída das crianças. Todavia, a gestão municipal entendeu que, mesmo diante de tal perfil, as monitoras não seriam docentes, portanto, não fariam parte do Plano de Cargos Carreira e Remuneração Municipal (PCCR). Insatisfeitas com essa situação, as monitoras ingressaram com uma ação judicial contra a prefeitura, solicitando seu ingresso no PCCR e sua lotação como professoras, em virtude de entenderem possuir a formação necessária (Ensino Médio Magistério) e desenvolverem ações correlatas à docência.

Sobre esse fato, a secretária de educação entrevistada informou-nos que a ação não tem base legal, pois elas pertencem ao quadro administrativo, não contemplado pelo FUNDEB, em virtude de suas atividades não serem consideradas pedagógicas, mas de auxílio à professora titular da sala.

A estabelecida polêmica entre secretaria e monitoras é questão não resolvida em nível nacional. Oliveira (2017), em dissertação intitulada “Docência e Educação Infantil: Formação, Condições de Trabalho e Profissão Docente”, baseada em análises feitas a editais de concursos públicos realizados em 2015 em cerca de 340 municípios brasileiros, expõe as desfavoráveis condições de emprego em que se encontram as profissionais denominadas monitoras/auxiliares de creche. Contratadas como auxiliares de EI, acabam exercendo função docente, no entanto, são aquelas com: “[...] maior carga de trabalho, menor salário, maior frequência de contrato temporário, inexistência de plano de carreira, ou então não pertencimento funcional ao quadro do magistério, e menos oportunidades de formação continuada.” (OLIVEIRA, 2017, p. 136).

⁶³ Conforme edital nº 001/2010, para preenchimento de vagas no seu Quadro de Pessoal de Provedimento Efetivo. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-tocantinopolis-to-136-vagas>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Além disso, há o debate existente entre cuidar e educar (discutido em capítulo posterior, nesta tese), que tem instituído hierarquia entre as profissionais que atuam diretamente com a criança pequena e bebês em instituições de EI (DUMONT-PENA, 2015; MOLINIER; PAPPERMAN, 2015; SOARES, 2012).

Complementando a discussão sobre o vínculo de trabalho, Oliveira e Vieira (2012), ao analisarem os dados referentes à pesquisa TDEBB/GESTRADO a partir do cruzamento da variável vínculo de trabalho com a questão salarial, identificam que, na EI, o vínculo trabalhista é determinante para a diferenciação dos salários. Dessa forma, o concursado/estatutário é o que se encontra em melhor posição salarial, estando na faixa de dois a três salários mínimos.

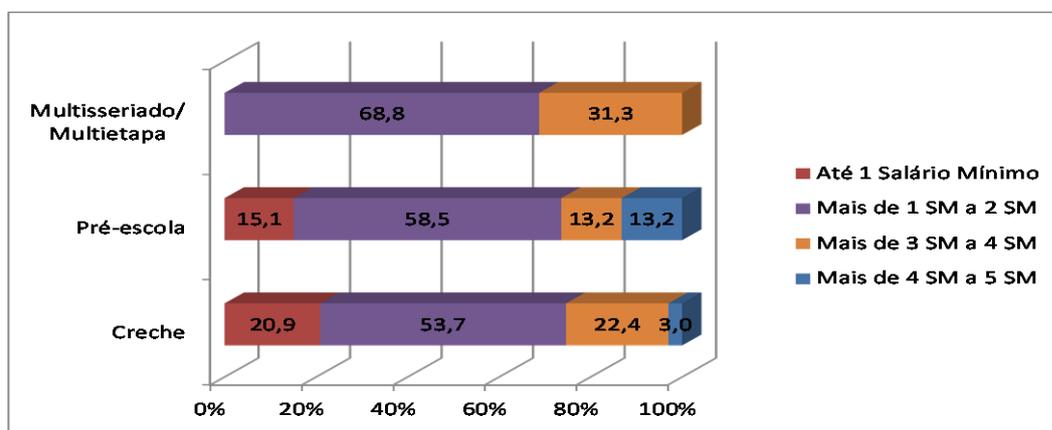
As mesmas autoras examinam, ainda, que esse fator (concursado/estatutário) é o que garante mais tempo remunerado para dedicação a atividades extraclasse. Contudo, essa situação não assegura que a classe docente seja contemplada em um plano de carreira – mesmo sendo o tipo de vínculo que têm maior incidência. Diante desses fatores e de outros também analisados, as autoras consideram que

As condições de trabalho na educação básica apresentam grande diversidade se considerarmos as faixas salariais, os vínculos e os meios necessários à realização da docência e que variam de município para município e, sobretudo de estado para estado. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 178).

Quanto à remuneração, em nossa pesquisa, verificamos que mesmo a maioria tendo formação em nível superior, em média 60,3% das respondentes percebe de um a dois salários mínimos, montante que no período da pesquisa correspondia a R\$ 1.760,00. É importante destacar que esse valor está abaixo do piso salarial estipulado para 2016, de R\$ 2.135,64. Somente 5,4% responderam que seus salários equivaliam a mais de quatro salários mínimos. Encontramos, além disso, 12% que disseram receber até um salário mínimo. Para 89,8% das respondentes, essa é a única atividade remunerada que possuem.

Ao decompor o vencimento bruto recebido (soma de adicionais, abonos, gratificações por titulação etc.) por segmentos, encontramos o cenário exposto no gráfico 11.

Gráfico 11 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguatins, por segmento, quanto ao salário bruto recebido – 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016

Assim como ocorre no quesito vínculo de trabalho, o segmento que apresenta a maior diversidade salarial é a creche: quando comparado aos demais, é o setor com maior índice de profissionais na faixa de até um salário mínimo, composto por 71,4% de monitoras e 6,1% de professoras.

Compreendemos que o gráfico 11 reitera as constatações feitas por Oliveira e Vieira (2012) acerca da correlação entre vínculo de trabalho e questão salarial. Dentre outras possíveis análises, observa-se que a creche e a pré-escola são os segmentos que congregam o maior percentual de sujeitos docentes que dizem receber de três a cinco salários mínimos, sendo, por sua vez, os mesmos segmentos nos quais há mais concursados/estatutários, conforme dados já discutidos.

Examinamos, também, que a maioria dos sujeitos docentes com faixa salarial de um a dois salários mínimos está no segmento que apresentou o percentual mais alto de sujeitos docentes temporários/substitutos/CLT/contratos, ou seja, entre os atuantes nas salas multisseriadas/multietapas – ainda que esse segmento seja o único que não apresenta profissional com vencimentos até um salário mínimo, e também com maior percentual na faixa de três a quatro salários mínimos.

Ao equacionarmos os dados sobre a formação do sujeito docente, novamente encontramos semelhança entre as pesquisas, pois a variável escolaridade impacta diretamente no salário. O segmento multisseriada/multietapa (no qual há o maior índice de sujeitos docentes com formação em Ensino Médio) é, por conseguinte, o que retém o maior percentual na faixa de um a dois salários mínimos. No segmento creche, ao

fazermos o cotejamento por função, também se nota o diferencial salarial a partir do quesito formação entre as professoras. Ainda assim, é preciso fazer uma ressalva: a situação do segmento creche é mais complexa, já que as monitoras concursadas não são contempladas pelo PCCR, o que lhes deixam à margem de uma carreira profissional.

Observando o contracheque, relativo ao ano de 2015, de uma professora do município B, concursada há 8 anos em regime de 40 horas semanais, vimos que a composição de seus rendimentos dava-se da seguinte forma: vencimento base (R\$ 1.596,10), gratificação incentivo à docência 10% (R\$ 159,61) e quinquênio 5% (R\$ 79,81), perfazendo um total bruto de R\$ 1.835,52. Desta feita, o valor percebido, mesmo com os acréscimos, não alcançava o piso salarial da época, que era R\$ 1.917,78. Ademais, não havia, no seu holerite, qualquer acréscimo referente à função de responsável pela escola, também assumida pela docente.

Sobre esse viés, Teixeira (2016) analisou os impactos provocados pela implantação da Lei do Piso Salarial (LPSN) no município de Pindaí, localizado na Bahia, observando suas implicações na valorização docente a partir dos sentidos atribuídos à referida política pelo corpo docente. Assim, constatou, a partir das histórias narradas por seus entrevistados, que a lei nº 11.738/2008

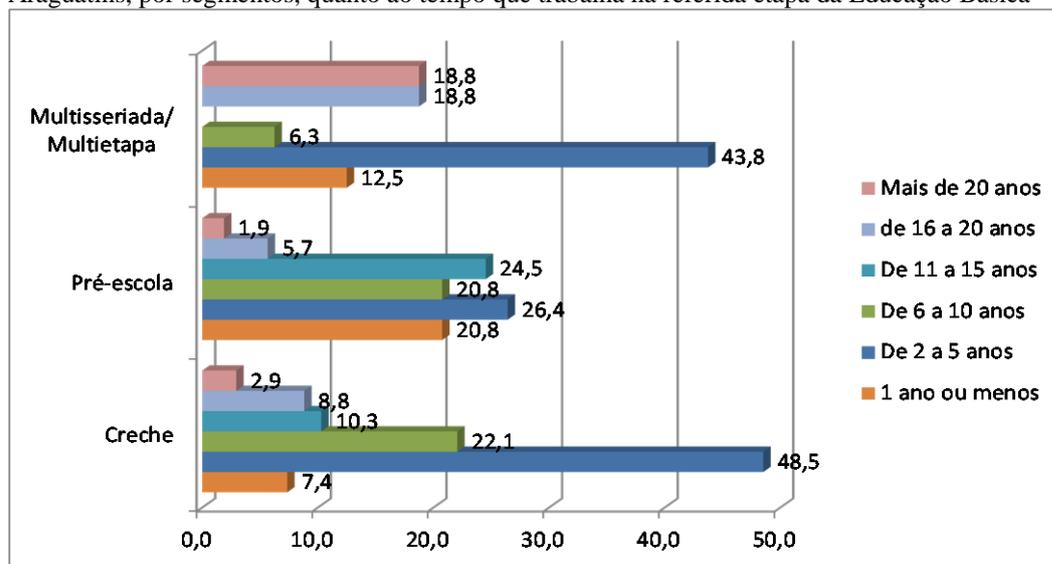
[...] assumiu sentidos diferentes para os/as professores/as: para alguns/as representa uma injeção de ânimo e/ou esperança de que se efetivamente cumprida provocará mudanças consubstanciais não só monetariamente falando, mas principalmente por ter a sua função socialmente reconhecida e valorizada; e, para outros/as profissionais, simboliza desmotivação, desvalorização, desrespeito, dúvidas e incertezas, devido às circunstâncias em que ela se encontra materializada no município de Pindaí, visto que o poder público municipal cumpre apenas o piso salarial para os/as professores/as de nível médio; a formação e as vantagens adquiridas pelos/as demais profissionais/as do ensino ao longo da carreira, são ignoradas conforme o que determina o Plano de carreira do magistério. (TEIXEIRA, 2016, p. 220)

As duas pesquisas evidenciam que o aspecto da remuneração, um dos elementos integrantes da valorização do magistério, não tem apresentado mudanças significativas para as docentes de EI. A efetivação da LPSN ainda não é uma realidade para mais da metade da classe atuante. Confirmam-se, assim, as análises feitas por Oliveira e Vieira (2012), que atestam que diante da obrigatoriedade da LPSN, uma das alternativas

adotadas por estados e municípios para burlar “legalmente” a lei tem sido a adoção de formas flexíveis nas relações de emprego, especialmente viabilizadas por contratos temporários. Em nossa pesquisa, entendemos que essas artimanhas situam-se especialmente no percentual dos docentes com dedicação de 30 horas semanais.

Como último ponto de caracterização do corpo docente tocantinense, queremos destacar o tempo no exercício da profissão. À vista disso, constatamos que a maioria tem experiência recente como docente na EB, especialmente em meio aos sujeitos docentes das salas multisseriadas/multietapas, pois 40% disseram ter iniciado entre 2011 a 2016, ou seja, cerca de cinco anos de experiência. A situação se repete quando indagados de sua atuação especificamente na EI, conforme podemos observar no gráfico 12. Nesse último caso, é preciso considerar que tal ocorrência também resulta de uma prática de rotatividade pelas etapas de ensino, adotada pelas gestões municipais, conforme relatado pelos sujeitos docentes.

Gráfico 12 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil, nos municípios de Tocantinópolis e Araguaínas, por segmentos, quanto ao tempo que trabalha na referida etapa da Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016.

O gráfico 12 salienta que, no contexto da EI, os sujeitos docentes atuantes em creches são o que detêm o maior percentual de ingresso recente, fato que se elucida quando verificamos que no seu quadro de monitoras 28,6% têm um ano ou menos de experiência. Na sequência, estão os docentes das turmas multisseriadas/multietapas, todavia, esse também é o segmento que mais congrega profissionais acima de 20 anos

de experiência. A pré-escola, por sua vez, configura o segmento que concentra maior equivalência entre os períodos de 1 a 15 anos.

Cabe o registro de que a maioria dos sujeitos docentes entrevistados só trabalha em uma unidade de ensino, sendo unanimidade entre as professoras do segmento multisseriado/multietapa. Isso se dá devido ao deslocamento de uma unidade escolar para outra, que em alguns casos seria extremamente complexo no meio rural.

Com base nos dados apresentados até aqui, depreendemos que o perfil docente na EI tocantinense configura-se majoritariamente feminino, com atuação na rede pública municipal, na faixa etária acima dos 30 anos de idade, mas recém-chegadas a essa etapa da EB (dois a cinco anos de experiência), percebendo, em média, remuneração na escala de um a dois salários mínimos, ainda que, em sua maioria, detenha diploma de Ensino Superior, com majoritária formação em Pedagogia.

A pesquisa de campo propiciou-nos perceber que a maioria do grupo docente atua no meio urbano, mesmo que a quantidade de instituições escolares no meio rural seja numericamente maior (especialmente no município B). Tal fato é elucidado quando se observa a organização das turmas no regime multisseriado, o que, na realidade escrutinada, mostrou-nos outra variação, a que denominamos “multietapa”. Nela, encontram-se presentes a EI e o EF em uma única turma, sob a regência de uma única docente. Os dados indicam que o segmento multisseriado/multietapa concentra o maior percentual de docentes com formação máxima em Ensino Médio, sob o vínculo de trabalho temporário, e também com o maior percentual de faixa salarial de um a dois salários mínimos.

Nos capítulos que se seguem adensaremos a discussão sobre o trabalho desenvolvido pelos sujeitos docentes da EI de Tocantinópolis e Araguatins. À título de uma metodologia expositiva, adotou-se uma divisão dos resultados em duas categorias: a docência como trabalho e a docência como profissão. Tal categorização visa à discussão dos aspectos objetivos e subjetivos que constituem o trabalho docente. Reiteramos que essa separação é algo possível somente no plano abstrato, pois na realidade, elas mantêm uma relação dialética, intervindo direta ou indiretamente entre si.

CAPÍTULO 4

A DOCÊNCIA COMO TRABALHO: A ATIVIDADE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO ENQUANTO VALORIZAÇÃO OBJETIVA

No capítulo que ora se inicia, tratamos da categoria docência como trabalho, sendo nosso foco, portanto, abordar um conjunto de elementos, de caráter predominantemente objetivo, que configura o contexto da docência em creches e pré-escolas.

Assim, para melhor localização e delimitação do campo de discussão que apresentamos, adentramos essa categoria de análise a partir de duas dimensões: a atividade e as condições de trabalho enquanto valorização objetiva. Visamos às seguintes discussões: o que fazem as docentes de EI, em quais condições exercem suas atividades e como está estruturada sua carreira.

Para introduzirmos a teorização, trazemos alguns apontamentos conceituais a respeito das duas dimensões citadas. Em seguida, refletimos sobre os dados correspondentes a cada uma delas.

4.1 A docência como trabalho: dimensões constitutivas

Referir-se à docência como trabalho remete-nos a uma complexa discussão, que aproxima o professor e a professora da classe trabalhadora, de forma geral, nos termos das condições de trabalho. Como tal, estaria sendo afetada por um processo de proletarização, mas que precisa ser analisado considerando as suas especificidades (JÁEN, 1991). Vale ressaltar que diante da complexidade que cerca o termo, não é nossa pretensão exaurir todas as possibilidades de reflexão, mas sim apresentar os pressupostos teóricos a luz dos quais se fará a análise da realidade estudada.

O trabalho⁶⁴, aqui entendido na sua forma trabalho docente, por ser uma categoria social, resultante de sínteses históricas, tem, como uma de suas características, ser um termo polissêmico.

⁶⁴ Aqui tomamos os termos trabalho, labor, ofício e atividades como sinônimos.

Partindo do legado de Marx e Engels, o trabalho é conceituado por Antunes (2004) como algo definidor da condição humana – na ação de transformar a natureza, o ser humano transforma também a si mesmo. Isto ocorre em virtude da capacidade de idealizar o resultado de sua ação antes de executá-la, fato que o diferencia dos outros animais. Portanto, essa perspectiva de trabalho seria uma especificidade da espécie humana essencial para sua manutenção enquanto tal.

Seguindo, também, a perspectiva marxista, Frigotto e Ciavatta (2010) ratificam que historicamente o trabalho apresenta dupla face: a da necessidade e da liberdade, ambas interconectadas. A primeira é subjugada pelos imperativos biológicos de manutenção da vida; e a segunda diz respeito ao aspecto criativo e livre do trabalho, que liga-se a sua ontologia enquanto ser social.

Migrando dessa visão mais geral para a particularidade do trabalho docente, temos como definição as atividades desenvolvidas e as relações estabelecidas pelos sujeitos que compõem as instituições educativas (professoras, monitoras, estagiárias, diretoras, coordenadoras, supervisoras, orientadoras, atendentes, auxiliares, dentre outras). O que corresponde, genericamente, a todo ato realizado no processo educativo, que pode ocorrer dentro ou fora da escola. Dessa maneira, sua determinação primeira não está na formação na área, no estatuto profissional ou certificação recebida, mas no labor e na experiência construída no processo educativo (OLIVEIRA, 2010).

Para a mesma autora, “se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 38) podem ser tomados como complementares a essa visão quando afirmam que o trabalho docente “[...] não consiste apenas em cumprir ou executar tarefas, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]”.

Cabe então notar que, nessa perspectiva, a docência tem seu objeto de trabalho constituído pelas relações humanas, caracterizando-o como um trabalho com e sobre o outro, ou seja, trata-se de um trabalho não material, para o qual o produto não se separa do seu produtor (KUENZER, 2010).

O caráter relacional diferencia o trabalho docente do trabalho material, que ocorre, por exemplo, em fábricas ou indústrias, para os quais o objeto encontra-se em matérias tangíveis (elementos manipuláveis fisicamente), que não apresentam

resistência à ação humana. A mesma situação não é aplicável à sala de aula, contexto no qual, constantemente, há conflitos entre os interesses discentes e docentes. De igual maneira, diferencia-se do trabalho cognitivo, realizado por escritores, jornalistas, redatores, por exemplo, que atuam exclusivamente sobre aspectos simbólicos, tais como informações, ideias, conhecimentos (TARDIF; LESSARD, 2005).

A especificidade relacional existe em todas as etapas da Educação Básica, e torna-se notória quando pensamos nas atividades exercidas na Educação Infantil, especialmente pelas educadoras de creches, ambiente no qual o cuidado com as crianças é dimensão preponderante do labor cotidiano.

Contudo, ainda que o trabalho docente possua peculiaridades, ele se inscreve no âmbito macro das relações de trabalho, determinadas por uma lógica capitalista, demarcada por uma divisão socioeconômica e permeada por contradições percebidas, por exemplo, nas relações que determinam a venda da força de trabalho de professores e professoras. Assim, o trabalho docente pode ser, por um lado, prazeroso, realizador, e por outro, desqualificador, alienador e causador de sofrimento. (KUENZER, 2010; FRIGOTTO, 2010; DUARTE, 2011).

Seguindo a mesma vertente crítica, Hypolito (1991) considera que a lógica capitalista perpassa profundamente o cotidiano escolar, revelando que essa instituição não está isenta de tal lógica. Ainda assim, não significa que o sistema capitalista deva ser tomado a partir de uma rigidez absoluta para sua análise, em virtude da escola conter elementos contraditórios que lhes são próprios.

Sua natureza pode ser pensada, então, “[...] como um jogo entre o que já se encontra prescrito e a ação humana de modificação/adaptação do já existente; entre processos de objetivação e subjetivação [...]”. (VIEIRA; FONSECA, 2010, p. 5)

Na contemporaneidade, os estudos relativos ao trabalho docente colocam em tela a reestruturação ocorrida desde as reformas educacionais transcorridas na América Latina a partir dos anos de 1990, notadamente protagonizadas por organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. Essas reformas estariam alinhadas a uma defesa do Estado mínimo, descentralização administrativa, pedagógica e de gestão, regulação educativa, autonomia atrelada a *accountability*, precarização e intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, 2007; TELLO; ALMEIDA, 2014; SANTOS, 2004; DUARTE, 2011). Esses direcionamentos ganham reedições, nos cenários político e econômico vividos a partir de 2016 no Brasil,

marcados por decisões que vêm desmontando direitos trabalhistas já assegurados. Como exemplo dessas movimentações, temos a reforma trabalhista sancionada pelo então presidente Michel Temer, no dia 13 de julho de 2017.

Compreender a docência como trabalho e a docente/o docente como trabalhadora/trabalhador do ensino torna-se necessário para,

[...] se identificar o grau de qualificação/desqualificação dessa força de trabalho, o grau de controle que ainda é exercido sobre o trabalho o espaço de autonomia que ainda é possível ser explorado. O trabalhador do ensino está, por vários aspectos, numa situação de ambivalência, apresentando características de proletarização e profissionalismo. Isso revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória. (HYPOLITO, 1991, p. 19)

Com base, então, nessas considerações preliminares, é que voltamos o olhar para o cenário da EI como campo de pesquisa. Esse interesse justifica-se pelo caráter compulsório dessa etapa da educação, especialmente no contexto da implementação da Meta 1 do PNE vigente à época de nosso estudo (lei nº 13.005/2014), ou seja, a universalização, até 2016, do atendimento às crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas (que não ocorreu), e a ampliação da oferta da EI em creches, para atender, no mínimo 50%, das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do referido plano.

Assim, considerando as particularidades da EI, delimitamos nossa investigação sobre a docência como trabalho a partir de duas dimensões: a primeira refere-se à atividade, que diz respeito às ações, ao fazer docente; a segunda, às condições de trabalho e valorização, dimensão que trata não só dos aspectos estruturais, como também das relações de emprego.

4.1.1 Dimensão da atividade

O trabalho, primeiramente, constitui-se como atividade. Ainda que apresente variações (trabalho industrial, doméstico, docente, rural, urbano, dentre outros congêneres), há em comum o fato de designar: uma ação desenvolvida em determinado contexto, em função de um objetivo, agindo sobre algum material para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas.

Quando se trata do trabalho docente, essa atividade pode ocorrer em sala de aula, na escola ou até mesmo fora dela, com o objetivo de alcançar a aprendizagem ou a socialização do discente, partindo de sua capacidade de aprender, com fins a educá-lo e, utilizando para tanto, programas, métodos, livros, normas, exercícios, dentre outros (TARDIF; LESSARD, 2005).

No caso específico da EI, o trabalho docente tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme estabelecido no art. 29 da LDBEN vigente.

Ao dissertarem sobre a dimensão da atividade docente, os autores Tardif e Lessard (2005) sublinham dois aspectos: a estrutura organizacional e o desenvolvimento das ações. O primeiro comporta questões a respeito de como o trabalho está organizado, como é controlado, como se segmenta, como é planejado, etc. O segundo liga-se a aspectos do desenvolvimento das interações realizadas com seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Podemos deduzir, então, que o aspecto da estrutura organizacional tem uma ligação direta com questões burocráticas, geralmente definidas por outrem, que se convertem em rotina a ser seguida pelas docentes. Por sua vez, o desenvolvimento das ações diz respeito a como as docentes processam e se posicionam diante do cotidiano estabelecido.

Sobretudo em função desse último aspecto, é que os referidos autores destacam a sala de aula como o espaço propiciador de certa autonomia docente ante o cotidiano vivenciado, para o qual as relações estabelecidas são frutos de suas decisões. Embora reconheçam que se trata de uma autonomia limitada, elas não são imunes às influências externas, que moldam a estrutura organizacional (TARDIF; LESSARD, 2005).

Compreende-se, ainda assim, que o labor docente tem passado por várias mudanças advindas das reformas educacionais que atravessaram o século XX e tiveram continuidade no século XXI, trazendo significativas transformações para a organização escolar e a gestão da educação pública. As estratégias de descentralização administrativa, financeira e pedagógica engendram, atualmente, novo modelo de regulação, representando novas articulações das demandas globais (que delas derivam repercussões locais).

Essas transformações incidem diretamente no trabalho docente por meio de um discurso de maior autonomia das escolas – o que, por sua vez, representa uma crescente demanda de atividades e responsabilização dos profissionais da educação,

especialmente das professoras (OLIVEIRA, 2004, 2007; SANTOS, 2004; DUARTE, 2011).

Relativo a esse assunto, Feldfeber (2007) ressalta a tensão existente entre autonomia e controle, que demarca as reformas desenhadas pelas esferas centrais dos governos, marcadas pela escassa (ou nula) participação docente. Neste caso, a questionável autonomia dada aos estabelecimentos de ensino e aos professores tem se revertido numa necessária prestação de contas, por meio de avaliações externas periódicas e sistemáticas, que visam à monitoração do cumprimento das metas e das orientações globais que compõem as agendas impulsionadas pelos organismos internacionais. Convertem-se, assim, os resultados em critério de melhoria salarial ou mesmo permanência no exercício da profissão. Como exemplo, há os programas de avaliação docente desenvolvidos no México, na Colômbia, no Chile, no Peru e no Equador (TELLO; ALMEIDA, 2014). No caso da educação pública brasileira, considera-se preocupante o estabelecido no atual PNE, que vincula as avaliações externas a um sistema de estímulos às escolas, aos docentes e aos gestores⁶⁵, como já tem sido usado para ranquear escolas, docentes e estudantes.

Para Ball (2002, p.5), o discurso de maior autonomia da escola e das docentes pode ser entendido como uma “re-regulação”, com efeitos não só nas práticas desenvolvidas, mas em suas identidades sociais, tendo como elementos-chave o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. O referido autor define esse último elemento como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

⁶⁵ A Meta 7.36 propõe “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.” (BRASIL, 2014)

Adotando-se uma visão empresarial, a docente é incitada a refletir sobre sua produtividade ou performatividade, baseada no alcance de objetivos, metas e desenvolvimento de capacidades, aferidos sistematicamente.

Na mesma esteira de pensamento, Tenti Fanfani (2007) diz que a tarefa de ensinar, cada vez mais, responsabiliza a pessoa da professora, e a expõe como indivíduo, o que a faz se tornar a principal responsável por sucessos e fracassos no campo educacional. A mesma autora ainda frisa que a perspectiva da autonomia está atrelada à luta pela profissionalização docente, significando ter o controle sobre o ofício desenvolvido, mas não somente no sentido do fazer pedagógico, e sim no que tange as condições de trabalho, a definição dos requisitos de acesso e a progressão na carreira docente.

Salienta-se que tal perspectiva, embora tenha incidido mais fortemente no ensino fundamental e médio, também se faz presente na EI, conforme observou Mércia Pinto (2014) sobre os processos e efeitos da regulação em escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. De acordo com a referida pesquisadora, a realidade analisada evidencia um processo dialético e contraditório da regulação. Sob um ângulo, há o Estado procurando exercer seu papel regulador, por meio de mecanismos de controle; sob outro, há as docentes utilizando-se da relativa autonomia que possuem no domínio pedagógico para fazerem escolhas com base em suas experiências e interesses. Todavia, essa autonomia apresenta contornos individualizados, talvez em razão da ausência de espaços e de tempo para a realização de ações coletivas e colaborativas (PINTO, 2014). Suas reflexões apontam que

A ação reguladora do governo sobre as escolas se faz, de maneira incongruente, nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro. A percepção que as docentes têm da regulação é que ela se exerce, de forma mais constrangedora, nos domínios administrativo e financeiro, especialmente sobre a direção das escolas, no que tange, por exemplo, à administração e prestação de contas dos recursos financeiros e à implantação dos programas e políticas municipais. Em relação ao domínio pedagógico, a regulação é praticada, sobretudo, por meio da definição e aplicação das Proposições Curriculares, da elaboração (ou reformulação) pela escola da proposta pedagógica e do modo como é feita a coordenação pedagógica. (PINTO, 2014, p. 191)

Estudos como os de Ludke e Boing (2004), Feldfeber (2007), Oliveira (2004, 2007), dentre outros, agregam às discussões a presença de um processo de precarização

e intensificação do trabalho docente. Os termos em questão podem ser definidos, respectivamente, como:

[...] o primeiro se refere à atribuição de novas funções e tarefas ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento. Pode também ser entendido como o emprego de pessoas sem a formação requerida pela legislação educacional, ocupando postos de trabalho criados para substituir professore/as no exercício do trabalho pedagógico. Já o segundo trata da imposição de sobrecarga, seja através da necessidade de realização de atividades extras fora da jornada oficial de trabalho ou mesmo através da baixa remuneração, que exige a complementação salarial por meio do compromisso com outros cargos. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148)

A título de exemplificação da questão acima, os mesmos pesquisadores elencam as principais atividades realizadas pelas professoras de EI, que englobam ações oficiais e extraoficiais, não remuneradas, e desenvolvidas, em alguns casos, sem a formação adequada ou apoio necessário. São elas:

a) elaboração e planejamento de atividades; b) avaliação e registro avaliativo das crianças; c) elaboração e implementação do projeto político pedagógico; d) planejamento e participação na gestão da unidade educacional; e) elaboração e realização de projetos coletivos; f) elaboração e realização de projetos de participação comunitária; **f) substituição de funcionários em funções diversas;** g) participação em cursos de formação continuada **fora da jornada oficial de trabalho;** h) realização de **“atividades extraclasse” não remuneradas;** e j) prática da política de inclusão de crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, **sem formação adequada e apoio especializado.** (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148, grifos nossos)

Recorrendo-se à pesquisa TDEBB/GESTRADO no que se refere à EI, o contexto supramencionado é assim delineado: na opinião de 63% dos docentes, houve a incorporação de novas funções e responsabilidades em seu trabalho. Para 55%, é perceptível, também, um aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho das crianças. De acordo com 62,2%, há maior supervisão e controle de suas atividades. Em contrapartida, somente 29,3% consideram que, em suas unidades educacionais ocorreu ampliação de jornada de trabalho, e 82,9% avaliam que têm maior

autonomia na definição e desempenho de suas atividades (VIEIRA, et al., 2013).

Os resultados mostram, então, que no âmbito da EI, é perceptível a existência da intensificação e da precarização do trabalho docente. Todavia, o aumento das exigências sobre seu trabalho, em relação ao desempenho das crianças, além da maior supervisão e controle de suas atividades, não está associado às respostas das docentes referentes à perda de autonomia e à ampliação da jornada de trabalho.

Tais constatações remetem-nos às duas faces do processo de proletarização do trabalhador discutido por Jáen (1991) com base nas prerrogativas de Ch. Derber⁶⁶. Em suas análises, uma das faces da proletarização seria a técnica (representada pela perda do controle sobre os modos de execução do trabalho), enquanto a outra seria ideológica (a perda do controle dos fins do trabalho) (JÁEN, 1991).

Na compreensão da referida autora, as docentes demonstram sentir mais a perda do controle sobre os fins do que sobre os meios, ou seja, o trabalho docente estaria submetido a uma proletarização ideológica mais do que técnica. Isso pode ser percebido por meio de vários pontos que diferenciam os docentes dos trabalhadores industriais, pois

[...] há que se ter em conta que o ensino é um trabalho realizado com seres humanos, o qual exige, em si mesmo, certa autonomia do professorado para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, etc., a cada aluno ou grupo de alunos **[no caso da EI, adaptar aos bebês e crianças pequenas]**. Isto requer uma intervenção ativa inevitável do professorado em tarefas de concepção. [...] Uma das tarefas que se consideram como irrenunciáveis destes agentes no próprio modelo ‘tecnocrático’ é a programação a curto, médio e longo prazo de seu trabalho. Ainda que se pretenda padronizar esta atividade através de modelos de programação que vêm pré-estabelecidos ao docente em muitas ocasiões, o fato de que se lhe exige colocar-se a “programar”, supõe, em si, mesmo, ter a possibilidade de pensar de uma forma mais ou menos global sobre seu trabalho, possibilidade de que não desfrutam os operários desqualificados (JÁEN, 1991, p. 82 – **grifo nosso**).

⁶⁶ De acordo com Jáen (1991), há duas vertentes sobre a teoria da proletarização. A primeira, liderada por Apple, Lawn Ozga e Ch. Buswell, defende que o professorado e a classe operária passam pelo mesmo processo de degradação de seu trabalho. E a segunda, que tem Ch. Derber como principal expoente, faz crítica aos teóricos anteriores, ao considerar que a proletarização não equiparou os profissionais aos trabalhadores industriais, pois os primeiros mantêm uma relativa autonomia técnica. Para aprofundamento nessa temática, ver: JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 74-90, jan. 1991.

As questões acerca da qualificação e da desqualificação também levam-nos à caracterização da atividade como dimensão do trabalho. A desqualificação atrela-se à ideia de perda do controle das decisões, simbolizada pela separação entre a concepção e a execução da produção. No caso do trabalho docente, novamente localiza-se uma diferenciação, dado que “[...] os docentes, ao mesmo tempo em que são desqualificados, também se vêem submetidos a formas diversas de ‘requalificação’, entendendo-se por isso aquele processo que os força a adquirir novas habilidades e competências [...]” (JÁEN, 1991, p. 80). Trata-se, igualmente, de reflexo da crescente necessidade de saber atuar mediante as mudanças ocorridas em nível socioeconômico, cultural e étnico, que trazem para dentro das escolas problemas como: famílias ausentes da educação dos filhos, violência doméstica envolvendo adultos e crianças, preconceito étnico-racial, gravidez precoce, uso de drogas, etc. (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2004). Tais problemas acabam tornando o trabalho penoso para muitos sujeitos docentes, visto que, embora incidam no seu fazer cotidiano, muitas vezes são de impossível resolução dentro do contexto escolar.

Uma visão panorâmica da docência na América Latina evidencia que as necessidades educativas atuais não são as mesmas que marcaram a origem da profissão docente no período de estruturação dos Estados nacionais. Estas mudanças são sentidas, por exemplo, na relação com as famílias dos discentes e com as novas tecnologias de informação. Em relação às famílias, a nova configuração social exige dos docentes uma revisão do próprio conceito de família e, por vezes, em função da ausência ou omissão dos pais, cumprem-se tarefas que excedem o estritamente pedagógico. Quanto às novas tecnologias, tal inserção no cotidiano docente pressupõe o desenvolvimento de novas habilidades e saberes, que acabam recaindo nas discussões sobre o currículo das formações docentes (LOCATELLI; LOCATELLI, 2017). Todas essas questões alteram e demarcam o âmbito da atividade docente, interferindo direta e indiretamente na especificação do trabalho que faz a professora e que é a docência.

4.1.2 Dimensão das condições de trabalho e valorização docente

No cerne do debate sobre o trabalho como atividade residem pontos que se conectam com outra dimensão – as condições de trabalho. Essa dimensão, por sua vez, refere-se tanto aos aspectos mais estruturais, como instalações físicas, os materiais didáticos, os equipamentos e meios de realização das atividades, quanto às relações que

denotam o processo de trabalho e as condições de emprego, representadas pelas formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Essa definição reitera as considerações de Tardif e Lessard (2005) acerca do assunto, quando explicitam que inerentes às condições de trabalho, há variáveis de ordem quantitativa (o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.), que são utilizadas pelos estados para monitoramento e remuneração do trabalho docente. Existe, também, o aspecto subjetivo dessas, posto que são utilizadas como recursos pelos atores para chegar a seus fins, o que se presta, igualmente, à determinação da carga de trabalho docente (que, em alguns casos, extrapola o espaço da sala de aula) (TARDIF; LESSARD, 2005).

Hypolito (2012, p. 213) busca sintetizar a ideia em torno das condições de trabalho docente, advogando que “trata-se de questões relacionadas com ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação nas atividades desempenhadas no trabalho”, produzidas por um dado momento histórico-social, em um determinado contexto de trabalho.

Para Souza (1996), quando se tratam de condições de trabalho, as professoras enfrentam dois níveis de limites: o primeiro, relativo à equipe de trabalho e sua forma de organização institucional, seria o limite possível de superação a partir da construção de um trabalho coletivo. O segundo limite, de acordo com a mesma autora, diz respeito às condições estruturais (salário, jornada de trabalho, aquisição de materiais didáticos, etc.), e só pode ser superado no campo da luta política, o que demanda uma sólida organização da categoria. Assim, “a construção do professor, como trabalhador, move-se no conflito entre os limites e o alcance dessa construção; entre as condições de exercício do trabalho e o significado deste.” (SOUZA, 1996, p. 69).

À vista disso, traços objetivos e subjetivos compõem as condições de trabalho. As análises permitem-nos compreender que esses dois aspectos têm, como pano de fundo, os tipos de relações que intervêm no ambiente escolar. Relações como essas se dão em terreno de tensões, conflitos, negociações, pelo fato de haver divergências entre as perspectivas docentes a respeito das condições ideais para o exercício da profissão e as diretrizes neoliberais prevalentes nas políticas educacionais, que mesmo de forma diferenciada, também afetam o contexto da EI.

No tocante aos aspectos estruturais das condições de trabalho, a pesquisa sobre o trabalho docente na EI, desenvolvida pelo TDEBB/GESTRADO (VIEIRA, et al.,

2013) revela que mais da metade das professoras entrevistadas avaliam como regulares ou ruins fatores ambientes como ventilação e ruídos na unidade educacional. Além disso, a maioria também avalia como regulares ou ruins quesitos como quadras de esportes, parquinhos/áreas de recreação, sala de informática, salas de convivência e repouso.

Em outra pesquisa, voltada à qualidade da Educação Infantil no Brasil em 2009⁶⁷, realizada em 147 (de 150 previstas) instituições de seis capitais brasileiras representantes de diferentes regiões do país (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina), desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a coordenação de Malta Campos, constatou-se que a maioria das instituições de EI está no nível inadequado, ou seja, apresentam qualidade insatisfatória, alcançando 3,0 como média geral, numa medição em que dez seria a pontuação máxima. Dos sete itens que compõem as subescalas analisadas pela pesquisa, os menores níveis de qualidade foram constatados nas: atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola). Cabe ressaltar que o único item avaliado como adequado foi o da interação (creche e pré-escola) (CAMPOS et al., 2011).

Dentre os itens elencados no parágrafo acima, o das atividades está relacionado diretamente aos aspectos estruturais, ou seja, avalia “atividades proporcionadas às crianças e os **materiais disponíveis para tanto**. Em relação aos materiais considera a quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças”. (CAMPOS et al., 2011, p. 31, grifo nosso). Esse item foi avaliado como o mais crítico nas duas instituições, ficando com a média 2,2 na creche e 2,3 na pré-escola.

⁶⁷ A referida pesquisa teve como objetivos: a) avaliar a qualidade de 150 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras; b) estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do ensino fundamental e c) caracterizar a política municipal de educação infantil nas seis capitais escolhidas. Para avaliar os espaços de creche e pré-escola, a pesquisa utilizou versões adaptadas das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition – Iters-R*, que apresenta um roteiro de observação que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition – Ecers-R*, apresenta um roteiro que reúne também sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Para maior aprofundamento ver: CAMPOS et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**. v.41, n.142, jan./abr., 2011.

Embora não esteja citado como um dos piores, outro item que diz respeito a aspectos estruturais, o espaço e mobiliário, também ficou no nível inadequado, alcançando, tanto na creche quanto na pré-escola, a média 3,1. Nesse item foi avaliado,

[...] um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos, tais como estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças. (CAMPOS et al., 2011, p. 31).

Consideramos importante ressaltar ainda que, em relação à questão estrutural, com base na interpretação dos dados coletados, a pesquisa considerou que as creches que manifestam as melhores medidas de qualidade, dentre outras características, apresentam:

Funcionamento em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito) [...] (CAMPOS et al., 2011, p. 39).

Em relação às pré-escolas, aquelas que apresentaram os melhores resultados sob o ponto de vista da qualidade, além do aspecto do atendimento exclusivo à EI, denotam entre suas características:

- São dirigidas por profissionais que declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho referentes ao quadro de pessoal, tamanho das turmas etc.
- Por último, nas pré-escolas de melhor qualidade os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil. (CAMPOS et al., 2011, p. 42)

Como já citamos no capítulo 3, tanto os aspectos analisados pela pesquisa do TDEBB/GESTRADO referentes à EI (VIEIRA et al., 2013) quanto os da pesquisa coordenada por Campos et al. (2011) apresentam quesitos arrolados em documentos, a

exemplo de “Critérios para um atendimento em creches [e pré-escola] que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) como condições para um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. Tais requisitos, além de considerados como direitos das crianças, quando vistos pelo viés das condições de trabalho, afetam diretamente as pessoas envolvidas nas ações educativas realizadas nas unidades de EI.

Ainda sobre os fatores estruturais, uma pesquisa acerca da saúde docente, desenvolvida por Vieira et. al. (2007) afirma que a condição climática, aliada às questões de uso excessivo da fala e à disputa com ruídos externos à sala de aula, contribui para a ocorrência de distúrbios fônicos que acometem docentes da educação básica, como, por exemplo, a disfonia⁶⁸, que acarreta a diminuição da qualidade de vida da professora e, por conseguinte, interfere no aprendizado dos alunos. Na retrocitada pesquisa do TDEBB/GESTRADO, o cansaço para falar foi apontado como um problema diário por 15%, e como um problema esporádico por 23,2% dos sujeitos docentes, representando ainda 5,7% dos motivos responsáveis por pedidos de licença médica. Outros motivos desse quesito foram: as doenças musculoesqueléticas (13,6%), seguida por doenças ligadas à depressão, ansiedade e nervosismo (12,9%) (VIEIRA et al., 2013).

Reportando-se à mesma pesquisa, porém com referências em dados não somente restritos à EI, Gonçalves (2012) observa que a saúde vocal das docentes é afetada por variáveis organizacionais, tais como o número excessivo de alunos por classe e a elevada jornada de trabalho semanal. Constatou-se, também, que aqueles que possuem problema de voz tendem a não ver de forma positiva sua permanência na profissão.

Além dos distúrbios de voz, as pesquisas que envolvem a temática do adoecimento docente (CODD, 1999) indicam que uma a cada quatro educadoras sofre de exaustão emocional. Tal situação tem sido avaliada como um dos resultados da precarização e da intensificação do trabalho docente, ou ainda, nas palavras de Tardif e Lessard (2005), trabalho invisível.

Passando-se para o viés das relações de emprego (que também compõem as condições de trabalho), entendemos, com base em Leher (2010), que se trata de um tema *sine qua non* para a valorização do magistério. Essa se constitui por duas

⁶⁸ Cf. Medeiros (2010), o termo foi cunhado no 3º Consenso Nacional sobre Voz Profissional, para se referir ao distúrbio de voz relacionado ao trabalho, que pode apresentar ou não lesões orgânicas na laringe, mas que acabam ocasionando dificuldade para o desempenho de sua função ocupacional.

dimensões, quais sejam objetiva e subjetiva. A primeira abrange questões de regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação (conforme assegurado no contrato de trabalho) e condições de trabalho. A segunda, subjetiva, trata do reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (a ser discutida no capítulo seguinte). Esses temas figuram como fatores primordiais na efetivação de políticas de valorização docente nas pautas reivindicativas de organizações que representam a categoria docente, como por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Retomando a trajetória do magistério, Leher (2010) esclarece que as lutas em prol da sua valorização têm origem, no caso brasileiro, com o processo de massificação da escola pública, em razão dos seus efeitos de intensificação e precarização do trabalho docente. Conforme o mesmo autor, a classe docente tem procurado, desde o século XIX, organizar-se por meio de entidades representativas, e criar estratégias de luta em prol da valorização de sua profissão – o que permitiu avanços significativos.

Entre os avanços conseguidos nos últimos 20 anos, podem ser mencionados: **a)** a inserção no art. 205 da CF/1988 da questão do Regime Jurídico Único como preceito legal⁶⁹; **b)** a inclusão do tema também na LDBEN vigente, no seu art. 67; **c)** a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, lei nº 9.424/96), que em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, lei nº 11.494/07); **d)** a instituição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN, lei nº 11.738/2008), que estava na pauta de reivindicações da categoria docente brasileira desde 1988. O tema da valorização docente constou também como uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 (Lei n. 10.172/01), sendo reafirmada no PNE (Lei 13.005/14), especificamente em suas Metas 17 e 18. (LEHER, 2010)

Tais conquistas, no entanto, ainda não têm conseguido atender aos anseios da categoria docente na sua efetividade (BRITO, 2012; DUARTE; OLIVEIRA, 2014). Como exemplo, pode ser mencionado a lei do PSPN, considerada um avanço parcial no

⁶⁹ Direito suprimido pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 19/98, e readmitido no governo de Luís Inácio da Silva por meio da EC nº 53/06, que dispõe sobre o FUNDEB (LEHER, 2010).

campo da valorização, visto que a sua existência é positiva, mas o valor final estipulado como piso salarial, determinado por uma carga horária de 40h, assegurando-se na jornada de trabalho apenas um terço para atividades extraclasse, e a não referência à formação dos profissionais em ensino superior, foram considerados grande retrocesso (LEHER, 2010). Dentre os motivos do retrocesso, está a abertura de precedentes para as gestões municipais realizarem concurso com critério salarial a formação em ensino médio, bem como flexibilizar a carga horária para 20h e 30h para aqueles com ensino superior, fazendo o pagamento proporcional, ao invés do piso integral.

Quando a lei entrou em vigor, o PSPN era de R\$ 950,00, valor aquém do reivindicado pela categoria docente, sendo reajustado anualmente para cumprir o que determina ao art. 5º da referida lei. Todavia, o percentual do reajuste tem sido motivo de contestação por parte das entidades representantes da classe, por não seguir a letra da lei⁷⁰. Em 2017, o valor do piso passou para R\$ 2.298,80, representando um aumento de 7,64%. Não obstante, tal valor está abaixo do salário mínimo necessário estimado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese)⁷¹, que em fevereiro do mesmo ano foi calculado em R\$ 3.658,72. Segundo informações extraídas no *website* da Agência Brasil, o maior reajuste do piso correspondeu a 22,22%, registrado em 2012, após se resolver a polêmica que envolveu sua inconstitucionalidade⁷². Ainda segundo a mesma referência, apesar do reajuste contínuo, atualmente o salário recebido equivale a 54,5% do valor atribuído a outras carreiras com escolaridade análoga, fator que impacta negativamente no status social da profissão.

Em pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011) sobre o rendimento médio mensal de algumas profissões integrantes do agrupamento definido pelo IBGE como “profissionais das ciências e das artes” e “técnicos de nível médio”, a melhor colocação na docência da educação básica fica com as professoras do ensino médio, ocupando o 20º lugar numa escala de 47 profissionais. Em seguida, estão as do ensino fundamental séries finais, com a 27ª posição; depois, vêm as do ensino fundamental séries iniciais, com a 31ª. Por fim, encontram-se as professoras da EI, na 36ª posição. É importante

⁷⁰ De acordo o parágrafo único do art. 5º da Lei do Piso, o reajuste anual deve ter como parâmetro o crescimento do valor anual mínimo por aluno, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, mas não é isto que tem ocorrido. Ver: CNTE. **Atualização do debate da CNTE sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica**. PSPN, 2014.

⁷¹ Com base no valor do preço de uma cesta básica, o Dieese faz a estimativa de qual deveria ser o valor mínimo salarial necessário para que um trabalhador atendesse a suas necessidades básicas. Cf. <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 24 mar. 2017

⁷² Série histórica extraída do *site* <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-cerca-de-75-calculam>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

ressaltar, ainda, que as professoras com formação em nível médio ocupam a 46ª colocação, representando, assim, a pior remuneração dentre todas as etapas da educação básica, percebendo uma remuneração inferior a profissões como de vigilante, vendedor de loja e profissionais de higiene e beleza.

Tal situação justifica o percentual das respostas dada pelas professoras da EI na pesquisa TDEBB/GESTRADO já mencionada, na qual 59,8% mostravam-se insatisfeitas e 17,5% muito insatisfeitas, sob o argumento de que o salário recebido é incompatível com a dedicação requerida, além de ser insuficiente para manter um padrão de vida digno. A referida pesquisa constatou que apenas 3,1% das entrevistadas recebiam mais de cinco salários mínimos, e a maioria (81,9%) possuía renda de até três salários; 15,1% tinha renda inferior a um salário mínimo, e 66,8% recebe valor salarial de dois a quatro salários (VIEIRA, et al., 2013).

Sobre a diferenciação salarial, cabe frisar que uma de suas causas está no tipo de vínculo de trabalho (concursado, temporário, substituto), e no amparo (ou não) em um plano de cargos e salários. Ademais, os aumentos salariais acabam por considerar mais o tempo de serviço do que outros quesitos, como formações continuadas. As análises realizadas por Oliveira e Vieira (2012) constatam que as gestões municipais têm recorrido a uma maior flexibilização nas relações de emprego, por meio dos contratos temporários de trabalho, como forma de burlar a implementação das obrigações da Lei do PSPN.

Observa-se também que, além do delineamento final da lei não atender ao que se esperava, a situação agrava-se quando se trata da sua efetivação, consoante dados da CNTE⁷³: dos 27 estados da federação, apenas 14 afirmam cumprir o valor estipulado para início de carreira, cinco disseram que pagam proporcionalmente, e oito não cumprem a lei. Outrossim, quando se trata do cumprimento da jornada extraclasse, que estipula um terço da carga horária para planejamento, 19 estados afirmam cumprir, e oito, não.

O estado do Tocantins aparece entre os que cumprem integralmente a lei no quesito pagamento do valor estipulado, mas apresenta uma adesão de apenas 40% sobre o item composição da jornada de trabalho. Entendemos, à luz dessa constatação, o comentário frequente entre as docentes entrevistadas, que intitulam a Lei do Piso como a “Lei do Teto Salarial”, ou seja, o que deveria ser entendido como um padrão de

⁷³ Cf. CNTE: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

remuneração inicial da carreira acaba por se tornar, em muitos casos, no valor máximo percebido. Dentre outras questões,

Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução n. 02/2009) e um Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008). (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 72)

De acordo com Pinto (2009), o país pouco avançou, de 1827 para cá, na perspectiva de valorização dos professores, especialmente quando se fala de remuneração. Para o mesmo autor, há três critérios que determinam um padrão de remuneração dos docentes inferior ao de outras profissões de formação equivalente, são eles: “o poder público ser o maior empregador, portanto está ligada a receita pública per capita; a capacidade de mobilização da categoria profissional e o prestígio da profissão, que se liga ao perfil do usuário” (PINTO, 2009, p. 59). Desse modo, a efetivação de um aumento salarial que equiparasse a remuneração docente com as de outras carreiras (Meta 17 do atual PNE), seria totalmente possível no campo da realidade tributária, mas sua consecução está na necessidade de mudanças no campo político que passa pelo reconhecimento social e valorização efetiva da profissão (PINTO, 2009).

Os estudos realizados por autores brasileiros como Gatti e Barreto (2009); Pinto (2009); Alves e Pinto (2011); Duarte e Oliveira (2014); Campos, Esposito e Gimenes (2014) e Hypolito (2012), dentre outros, colocam a carreira e a remuneração como uma variável fundamental no momento de escolha da profissão e afirmam que ela configura-se uma das estratégias para atrair e manter bons profissionais na profissão. De forma recorrente, a carreira e a remuneração também são apontadas como a causa da queda de matrículas nos cursos de licenciatura, do abandono do magistério e também do absenteísmo docente. Para Hypolito (2012, p. 214), “[...] as condições de trabalho atuais têm a ver com a precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com autointensificação, que tem a ver com valorização do trabalho docente”. Portanto, configuram-se como aspectos indissociáveis e que precisam ser assim tratados no momento da efetivação das políticas públicas.

Diante desse contexto, como afirma Vezub (2009), o desafio está em consolidar ações que atendam às necessidades e especificidades da categoria docente, e não às urgências de políticas de caráter economicista. Assim, torna-se importante o fortalecimento da autoestima docente por meio da efetivação de uma política que considere os pontos de valorização profissional e o aprofundamento dos debates acerca do necessário papel protagonista dessa categoria no desenho das políticas públicas.

Na sequência, situamos estas mesmas dimensões (da atividade e das condições de trabalho) a partir dos dados coletados junto aos sujeitos docentes, resultado de um processo de investigação com visitas às instituições de EI, realização de entrevistas com os gestores e aplicação de questionários com as professoras, conforme já destacamos anteriormente.

4.2 A docência como trabalho na Educação Infantil – campo de investigação

4.2.1 O trabalho enquanto atividade dos sujeitos docentes na Educação Infantil

Em função do observado junto ao campo de pesquisa, e em concordância com Vieira e Oliveira (2013), encontramos, como ações dos sujeitos docentes na EI, as seguintes atividades: 1) elaboração e planejamento de atividades; 2) correção de trabalhos e registro avaliativo das crianças; 3) atendimento as crianças e/ou seus pais na escola; 4) visitas domiciliares às famílias das crianças; 5) elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola; 6) estudos livres; 7) elaboração de projetos didáticos coletivos; 8) participação em cursos de formação continuada; 9) sistematização (por escrito) de atividades e/ou projetos desenvolvidos na escola; 10) planejamento de excursões, visitas, passeios com as crianças; 11) reforço escolar.

Faz-se necessário destacar que em quatro casos específicos, detectados na área rural, além das atividades elencadas acima, a docente desenvolve também ações correspondentes à função de gestora da unidade escolar, ou seja, deve resolver questões ligadas a assuntos como controle da merenda, transporte das crianças, aquisição de material escolar, matrículas das crianças, censo escolar, etc. Tal situação resulta, algumas vezes, no cancelamento de um dia de atividade na escola, pois a distância e as

condições das estradas para se deslocar até a secretaria de educação exigem um dia todo (ou mais) para encaminhamento das pendências.

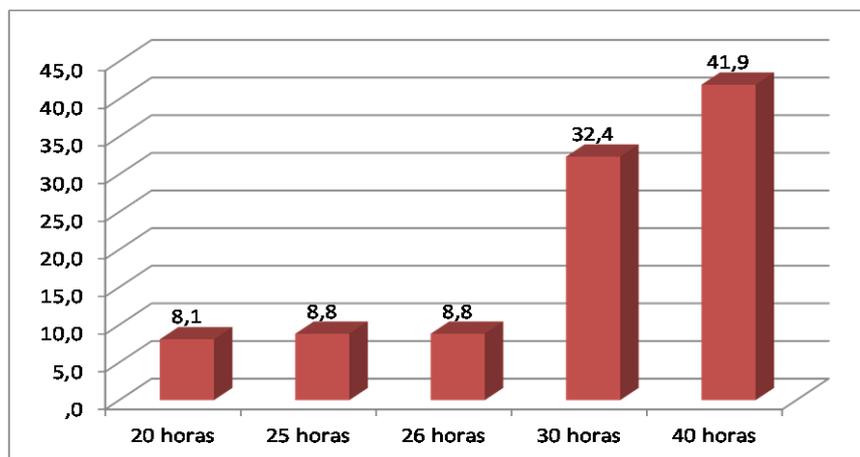
Em relação às creches, por serem de tempo integral, as atividades ao longo de um dia são organizadas em torno de uma rotina, com pequenas variações de tempo. Fomos informados pelas gestões sobre a seguinte estrutura:

- Entrada (recepção das crianças) – 7h30min.
- Café da manhã – 8h
- Atividades práticas/pedagógicas – 9h
- Hora do banho – 10h
- Almoço – 11h
- Escovar os dentes – 11h40min.
- Hora do sono – 11h40min.
- Lanche – 14h
- Recreação (livre e direcionada) – 14h30min.
- Banho da tarde – 15h
- Jantar/lanche de saída – 15h30min.
- Saída – A partir de 16h

Embora professora e monitora trabalhem em parceria no espaço da creche, executando de maneira articulada as atividades citadas acima, a primeira é responsável direta pelas ações pedagógicas, e a segunda, pelas atividades de cuidados, que envolvem banho, alimentação, sono, higiene pessoal das crianças, etc. Inclusive, as monitoras chegam às instituições primeiro que as professoras para organizar o espaço das salas para receber as crianças, e só podem ir embora após a saída de todas elas. Essa cisão fica clara também no momento do planejamento, no qual somente as professoras participam. Cabe ressaltar que, conforme esclarecido no capítulo três, das monitoras pesquisadas, 17 atuavam em creche e quatro na pré-escola. Em relação a essas últimas, suas atividades estavam direcionadas ao auxílio às crianças com deficiências na realização das atividades solicitadas, tanto em sala como fora dela.

No plano das horas dedicadas às atividades profissionais, encontramos cinco categorias de distribuição da carga horária de trabalho semanal – embora em todos os PCCRs consultados haja referência a três (20h, 30h e 40h). No levantamento realizado junto aos dois municípios pesquisados, constatamos que quase a metade das docentes (41,9%) está no regime de 40 horas; em segundo lugar, estão aquelas que possuem 30h (32,4%), conforme pode-se perceber no gráfico 13.

Gráfico 13 - Distribuição dos sujeitos docentes da Educação Infantil quanto à carga horária de trabalho semanal nas unidades educacionais pesquisadas

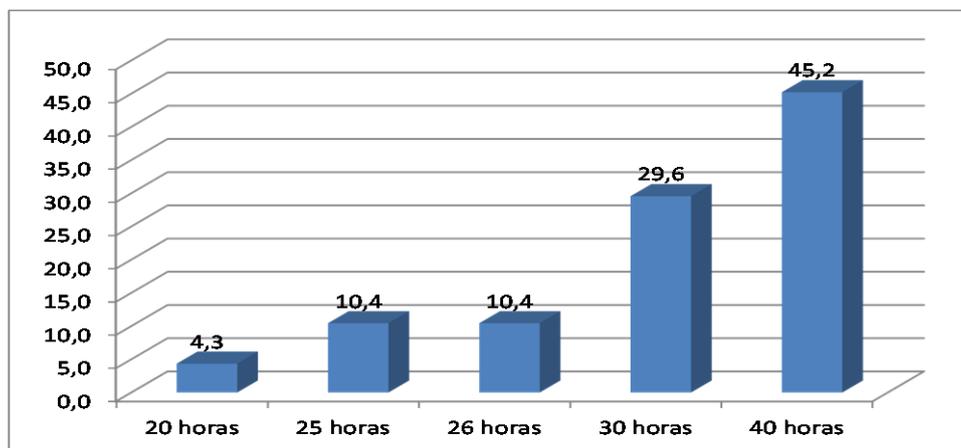


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Quando observamos a distribuição por segmento (creche, pré-escola e multisseriado/multietapa), percebemos que são os sujeitos docentes atuantes nas turmas multisseriado/multietapa que mais concentram a carga horária de 40h, perfazendo um índice de 50%. Em segundo lugar, estão as docentes da creche (45,6%), seguidas pelas docentes da pré-escola, cujo índice é de 34,6%. A segunda carga horária predominante é de 30h, no qual se sobressaem as docentes de creche (35,3%); seguidas pelas docentes de multietapa (31,3%). Por último, estão as docentes de pré-escola (28,8%). Entre esse último segmento, nota-se ainda um percentual significativo de 21,2% das docentes com carga horária correspondente a 25h.

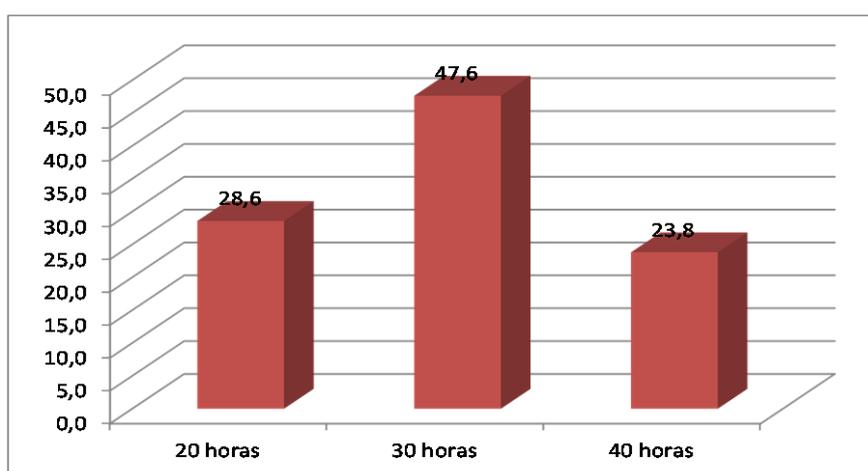
Ao analisarmos por função (professora ou monitora), vemos que as professoras representam maior percentual com carga horária de 40h semanais, equivalendo a 45,2% do total, enquanto esse índice, entre as monitoras, é de 23,8%. Todavia, também se percebe que entre as professoras há variação maior de carga horária, enquanto as monitoras dividem-se em apenas em três tipos de carga horária (40h, 30h e 20h), preponderando aquelas que possuem 30h, conforme mostram os gráficos 14 e 15 (a seguir).

Gráfico 14 - Distribuição da carga horária de trabalho semanal das professoras da Educação Infantil, nas unidades educacionais pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Gráfico 15 - Distribuição da carga horária de trabalho semanal das monitoras da Educação Infantil, nas unidades educacionais pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

É interessante registrar que ao procuramos saber se possuíam carga horária em outro turno ou unidade escolar, encontramos apenas quatro professoras e uma monitora que responderam afirmativamente. Sendo assim, a maioria trabalha em apenas uma unidade educacional, confirmando ser essa a principal fonte de renda para a maior parte dos sujeitos docentes. Esse dado contrasta com a realidade predominante em outras regiões do país, para as quais há pulverização de atividades, em virtude da atuação em mais de um local de trabalho.

A partir das entrevistas realizadas com os gestores e/ou responsáveis pelas instituições escolares, a estruturação das cargas horárias das professoras, estritamente,⁷⁴ foi apresentada conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição, por atividades, da carga horária de trabalho semanal das professoras de Educação Infantil

Carga Horária	Distribuição das atividades	
	Município A	Município B
40h	- 30h de sala de aula e 8h para planejamento, o restante das horas não foram esclarecidas ⁷⁵ .	- 26,6h em sala de aula e 13,3h para planejamento e formação.
30h	- 20h em sala de aula e 10h para planejamento/elaboração de tarefas/pesquisas.	- 20h em sala de aula e 10h para planejamento/elaboração de tarefas/pesquisas.
26h	- 20h em sala de aula e 6h para planejamento/elaboração de tarefas/pesquisas.	- 20h em sala de aula e 6h para planejamento/elaboração de tarefas/pesquisas.
25h	- 20h em sala de aula e 5h para planejamento.	- 20h em sala de aula e 5h para planejamento.
20h	- Docentes de pré-escola - 20h em sala de aula, seu planejamento deve ser feito em casa. - Docentes de creche tem 16h em sala de aula e 4h para planejamento, momento em que são substituídas pelas monitoras.	- 20h em sala de aula, seu planejamento deve ser feito em casa.

Fonte: Entrevistas com gestores/responsáveis pelas instituições de EI - 2016.

Procuramos saber dos próprios sujeitos docentes como sua carga horária de trabalho semanal estava organizada. Nesse sentido, o questionário aplicado procurou fazer a verificação com base em cinco subvariáveis: a) tempo de trabalho semanal em atividades de interação com os educandos na unidade educacional; b) tempo de trabalho semanal em atividades de interação com os educandos em outro turno/outra unidade educacional; c) tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos – na unidade educacional; d) tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos – em outro turno/ou outra unidade educacional e e) tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos - em casa.

⁷⁴ Porquanto as monitoras não têm participação no planejamento.

⁷⁵ A secretária de educação municipal explicou-nos que o município não tem como arcar com um terço das horas atividades.

Sobre a **subvariável a**, observou-se que, tanto entre as professoras (53%) quanto entre as monitoras (52,4%), a carga horária prevalente é de 20h. Em relação aos segmentos, também se sobressai a carga horária de 20h. A exceção é na creche: 27,9% dos sujeitos docentes indicaram ter 36h de interação com as crianças.

Em relação à **subvariável b**, 66,7% das professoras dizem ter carga horária de 16h, e 33,3%, de 18h. Entre as monitoras, apenas uma disse ter 16h entre outro turno. Por segmento, apenas na creche há indicação, por quatro sujeitos docentes, de atividades de interação com as crianças em outro turno, novamente sendo indicados os totais de 16h e 18h de trabalho.

Sobre a **subvariável c**, o tempo mais significativo indicado pelas professoras foi de 4h (27%) e 10h (22,6%); entre as monitoras, 15% delas indicaram o total de 4h de atividades. Na observação por segmentos, os sujeitos docentes que indicam ter menos horas para se dedicar às atividades sem as crianças são os que trabalham em creche, pois 43,3% dizem ter apenas 4h semanais. No caso da pré-escola, 30,8% dizem ter 10h e nas salas multietapas, 37,5% indicam a mesma carga horária.

Acerca da **subvariável d**, apenas três professoras e uma monitora indicaram, respectivamente, 2h, 4h, 9h e 4h de atividades em outro turno sem interação com as crianças.

Quanto ao tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos, desenvolvido em casa, **subvariável e**, 71,2% professoras nada indicaram, pois consideram que essa carga horária é extraoficial então não conta dentro da carga horária de trabalho que possuem. Entre as monitoras, o índice foi de 0%. Os demais (28,8%) indicaram uma carga horária que varia de 1h a 100h.

Ressaltamos que as subvariáveis **c** e **d** correspondem à jornada extraclasse, que estipula um terço da carga horária para o desempenho das atividades, sem interação com os educandos (conforme se aduz do §4º do art. 2º da lei nº 11.738/2008). Dessa forma, se considerarmos que a maioria das docentes diz ter 40h e apenas 2,6% respondeu que tinha 13h para realização de atividades sem interação com as crianças, conclui-se que a lei não é cumprida em sua integralidade, sendo a exceção aqueles que dizem ter 30h, pois as 10h sem interação com as crianças estaria em conformidade com a lei. Nesse sentido, nossos dados convergem com as estratégias de flexibilização nas relações de emprego adotadas por alguns estados e municípios, em virtude de não conseguirem cumprir as exigências da Lei do Piso, como também já assinalaram Oliveira e Vieira (2012).

Se levarmos em conta o quadro de distribuição da carga horária de trabalho semanal feito com base nas entrevistas realizadas com os gestores e/ou responsáveis pelas instituições educacionais, perceberemos também o não cumprimento do §4º do art. 2º da lei do piso, que especifica o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Fato não observado, especialmente em relação às professoras que disseram ter 26h, 25h e 20h. Tal constatação ratifica-se através do percentual de 71,1% das professoras que afirmam não ter, em sua carga horária semanal de trabalho na unidade educacional, tempo remunerado destinado às atividades extraclasse.

Ao decompor as respostas por segmentos, observamos que tal queixa é mais contundente entre as docentes de creche, representadas no percentual de 94,1%. Na pré-escola, esse percentual foi de 58,8%, e entre aquelas atuantes em multisseriado/multietapa, houve um valor equilibrado de 50% que consideram não ter tempo remunerado para atividades extraclasse.

Apenas 28,9% das professoras consideram ter carga horária extraclasse remunerada e, quando perguntado sobre o que faziam durante esse tempo, a atividade planejamento foi indicada por 94,6% das respondentes; pesquisas, 51,4%; estudo livre, 51,4% novamente; correção de trabalhos, 37,8%; reuniões pedagógicas e administrativas, 29,7%; atendimento às crianças e/ou aos pais, 27%⁷⁶.

No geral, percebemos certa dificuldade, por parte das respondentes, em fazer o detalhamento de sua carga horária de trabalho, especialmente sobre as horas de atividades extraclasse, o que resultou em diferentes distribuições mesmo para quem tinha a mesma carga horária de trabalho. Tal situação remete-nos à colocação feita por Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que

[...] a docência é um trabalho que podemos denominar parcialmente flexível, do qual alguns limites quantitativos e qualitativos dependem de muitos fatores. Dissemos “particularmente elástico” (e não completamente), porque algumas tarefas têm uma duração legal bem determinada pela organização escolar (as aulas, a vigilância na hora das recreações, etc.). Outras tarefas podem variar quanto à duração e a frequência (encontros com os pais, reuniões, preparação da aula, correções, etc.), pois elas dependem da experiência do professor, de sua relação com o trabalho, etc. [...] E complementam [...] essa noção

⁷⁶ A pesquisa não procurou saber o que as professoras e monitoras fazem no tempo de não trabalho, ou seja, tempo livre de atividades escolares.

de ‘carga de trabalho’ é complexa porque remete a diversos fenômenos – do quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente. [...]. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 112-113)

A reflexão feita por Duarte (2011, p. 177) também elucida a dificuldade ora percebida, ao dizer que

[...] o tempo da atividade produtiva remunerada do professor está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada (ação doméstica, lazer, descanso). O tempo do trabalho docente parece romper como tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível. Para os professores o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo [...].

A correlação vida profissional e vida privada fica evidente no percentual de professoras que disseram sempre ou frequentemente levar atividades para fazer em casa (55,2%). No caso das monitoras, a situação é diferente, pois 81,0% afirmam não levar tarefas para casa, o que se explica pelo fato de não participarem do planejamento ou outras atividades eminentemente pedagógicas.

É importante mencionar que ao procurar ver essa questão por segmentos, notamos que no caso das docentes de turmas multisseriadas/multietapas, 100% sempre ou frequentemente levam atividades para casa. Para 60,3% das docentes da pré-escola, é inevitável levar atividades para casa. Aquelas que menos o fazem são as professoras de creche (26,5%). Essa configuração pode ser compreendida por meio da composição das turmas, que no caso das docentes de salas multisseriadas/multietapas, há diversificação de demandas pedagógicas intensas, uma vez que, na mesma turma, há crianças de níveis escolares e etapas diferentes. Em relação às professoras de pré-escola e creche, recai sobre as primeiras a cobrança crescente a respeito da necessidade de serem oferecidos conteúdos disciplinares, o que acaba acarretando, por exemplo, maior demanda de correção de tarefas respondidas pelas crianças. Para as docentes de creche, essa perspectiva ainda não se faz muito presente.

Um exemplo da presença da concepção disciplinar na pré-escola foi percebido no município A no tocante à adoção, a partir de 2016, de carga horária curricular com base nas áreas do conhecimento formadoras dos eixos do RCNEI.

Conforme informação obtida durante as entrevistas com as gestoras, e depois também mencionada pelas professoras, a secretaria de educação do município A havia encaminhado às instituições de EI um cronograma para ser cumprido semanalmente, com a carga horária discriminada na tabela 9.

Tabela 11 - Distribuição da carga horária curricular na Educação Infantil – município A

Áreas do conhecimento	Carga horária (h/a)
Linguagem Códigos e suas tecnologias	
<i>Linguagem oral e escrita</i>	03
<i>Movimento</i>	03
<i>Artes visuais</i>	02
<i>Música</i>	02
Total	10
Matemática e suas tecnologias	
<i>Matemática</i>	02
Total	02
Ciências da Natureza e Ciências Humanas	
Natureza e Sociedade	04
Identidade e Autonomia	04
Total	08

Fonte: Elaborada pela autora com base na entrevista com a gestão escolar – 2016.

A citada distribuição foi-nos reportada por algumas professoras, com angústia. Essa situação se deve por não saberem, ao certo, como registrar no diário de classe a relação entre a carga horária proposta e os projetos pedagógicos trabalhados semestralmente, especialmente no eixo identidade e autonomia, que é compreendido como tema transversal (perpassando assim todos os outros eixos), mas que a partir dessa orientação deveria ter uma carga horária exata a ser cumprida.

Embora a questão curricular não seja nosso foco, cabe o registro de uma situação presente na EI desde que ela foi instituída como a primeira etapa da EB, e que se relaciona especialmente com as professoras de pré-escola. Trata-se de um debate que perpassou a elaboração de vários documentos, como o RCNEI, e atualmente aparece novamente nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para EI e EF, homologada em dezembro de 2017. Para Arroyo (2011, p. 207) “a inclusão da infância no sistema educacional introduz disputas específicas no território dos currículos e das propostas pedagógicas [...]”. Duas correntes de pensamento estão presente, uma que a vê como uma etapa preparatória para o EF e prima por sua organização nos mesmos

moldes de sua etapa sequencial, e outra, que coloca em destaque o desenvolvimento infantil em si e a necessidade de se respeitar suas especificidades e as diversidades de infâncias. (KUHLMANN JR., 2003; ARROYO, 2011).

Sobre essa questão, Cerisara (2003), em suas análises, ressalta que uma das preocupações dos especialistas da área de EI era sobre a forma como se estava estruturado o RCNEI, em eixos, o que poderia remeter à compreensão de disciplinas, submetendo assim a EI, no momento da elaboração das propostas pedagógicas, ao padrão adotado pelo EF, podendo ser utilizada pelas professoras de modo instrumental e fragmentado, perdendo-se, assim, a perspectiva de integração entre as áreas do conhecimento. Esse entendimento parece ser o que vigora na circunstância que analisamos.

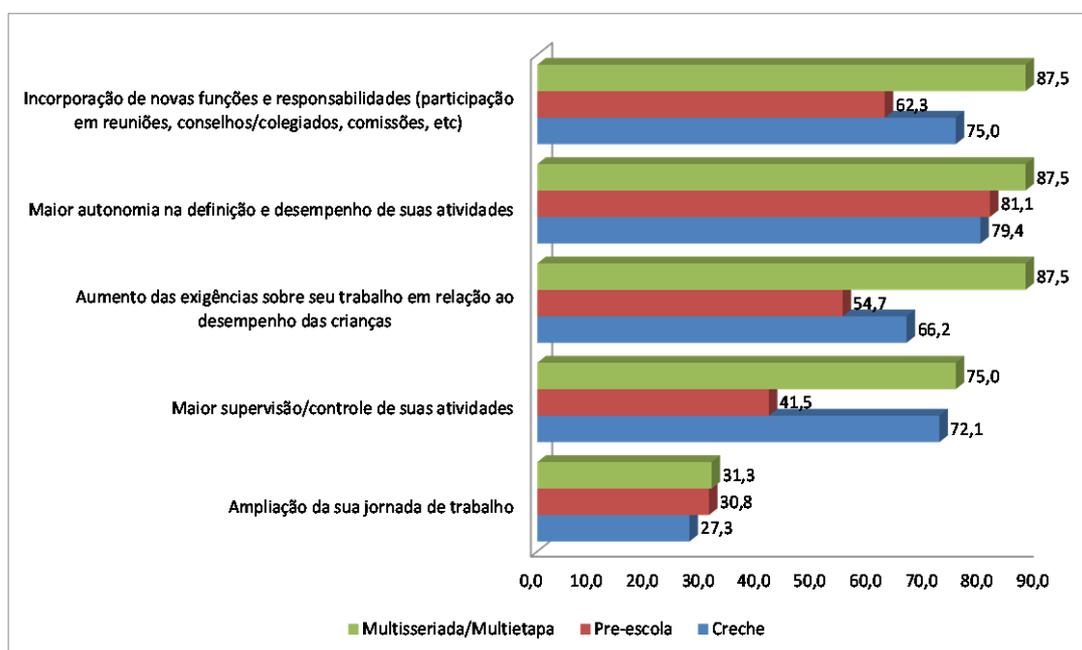
Voltando à questão anterior, ainda que a maioria dos sujeitos docentes leve atividade para realizar em casa, somente 31% das professoras e 19% das monitoras consideram que houve ampliação de sua jornada de trabalho, e 85,3% das professoras e 57,1% das monitoras afirmam ter mais autonomia na definição e desempenho de suas atividades.

Em contrapartida, 63,8% das professoras e 66,7% das monitoras consideram que houve aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho das crianças. Para 71,5% das respondentes (professoras e monitoras), houve incorporação de novas funções e responsabilidades além das que já desenvolviam. 56,9% das professoras e 81% das monitoras avaliam que há maior supervisão e controle de suas atividades.

Esses resultados assemelham-se com aqueles apresentados pela já referida pesquisa TDEBB/GESTRADO (2013), reiterando que é possível haver uma intensificação e precarização do trabalho docente. Os seus efeitos, porém, não estão associados nas respostas dos docentes à perda de autonomia, e entendimento de que houve ampliação da jornada de trabalho. Nesse último caso, cabe a ressalva já feita sobre o tempo invisível do trabalho, manifestado no percentual de atividades que se leva para casa, e que para a maioria das professoras, é uma característica inerente ao trabalho docente.

Analisando essas questões do ponto de vista dos segmentos, as respostas se apresentam conforme o gráfico 16.

Gráfico 16 - Distribuição dos sujeitos docentes, por segmento, quanto ao que ocorre em sua unidade educacional acerca de alguns aspectos de sua vivência profissional



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016.

As respostas indicam, de forma paradoxal, que os mesmos sujeitos docentes, mais afetados pela precarização e intensificação do trabalho docente (os atuantes em turmas multisseriada/multietapa), consideram também ter mais autonomia na definição e desempenho de suas atividades.

Compreende-se que a autonomia é um importante componente da profissionalidade, tema que aprofundamos no próximo capítulo. Em contrapartida, também possui grande relação com a dimensão da atividade, sobretudo quando tratamos dos fenômenos da regulação do trabalho docente.

Na contemporaneidade, a autonomia tem sido um dos pontos nevrálgicos das discussões que envolvem a profissão, em virtude de sua crescente relação com a ideia de *accountability* (OLIVEIRA, 2004, 2007), e com a nova forma de regulação docente denominada por Ball (2002) de performatividade.

Ambas representam formas de responsabilização docente pelos rendimentos/resultados e alcance de metas traçadas. Entretanto, Ball (2002) mostra que a noção de performatividade é mais incisiva, pois interfere na subjetividade das profissionais, modificando as relações interpessoais e, podemos dizer, até intrapessoais, pois as docentes tornam-se as principais fiscalizadoras de si. Isso parece se evidenciar nas respostas sobre de quem elas consideravam receber mais cobrança em relação ao

trabalho desenvolvido. Nesse caso, 30,6% das professoras disseram ser de si próprias; no caso das monitoras, essa situação difere, pois em primeiro lugar, com 33,3%, elas se sentem cobradas pela direção da unidade educacional.

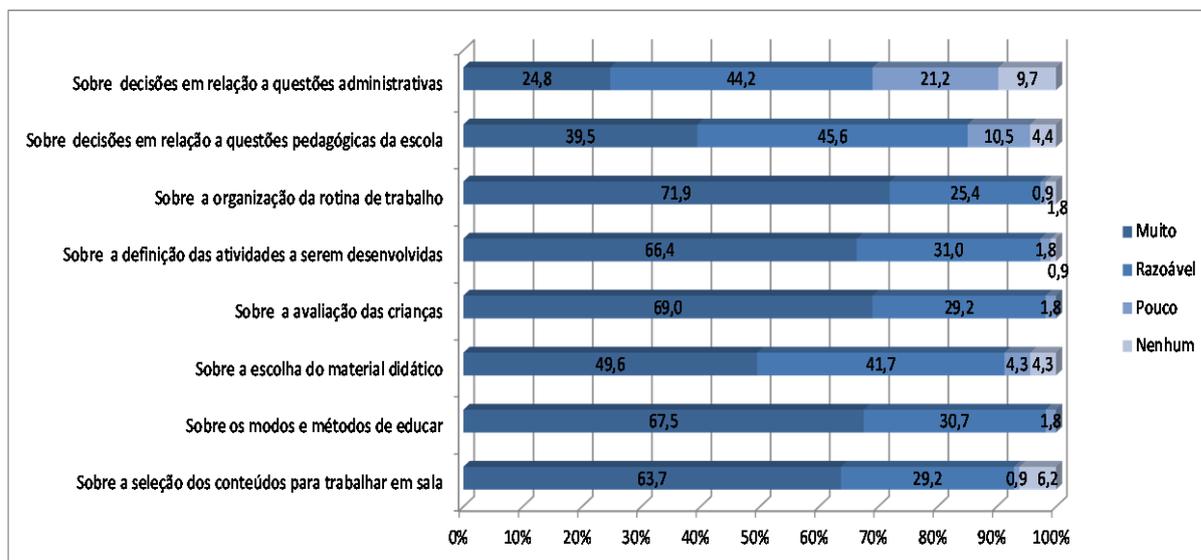
Quando observamos a questão pela via dos segmentos, notamos que a autocobrança se faz presente primeiramente entre as docentes das turmas multisseriadas/multietapas (43,8%), seguidas pelas docentes de pré-escola (36,7%). Confirmando, então, algumas das constatações já mencionadas anteriormente, como por exemplo, o aumento das exigências no ambiente de trabalho, alinhado ao contexto da reestruturação produtiva atual. Vale ressaltar que no tocante às docentes de creche, os pais são os indicados por 35,8% delas como os principais fiscalizadores de seu trabalho, sendo que estes figuram em segundo lugar na opinião dos outros segmentos.

Retomando a discussão sobre a autonomia, o percentual de quem considera que houve aumento nesse sentido (85,3% das professoras e 57,1% das monitoras) converge com a compreensão de Tardif e Lessard (2005) sobre a sala de aula ainda significar um espaço propiciador de certa autonomia docente, no qual as relações estabelecidas são frutos de suas decisões – ainda que de forma limitada, pois sofrem influências externas, que moldam a estrutura organizacional, a exemplo da adoção de uma distribuição de carga horária para cada eixo do RCNEI, conforme já discutimos aqui.

A perspectiva de uma autonomia mais restrita ao espaço da sala de aula também pode ser vislumbrada no grau de controle que os sujeitos docentes consideram ter em relação a alguns aspectos do trabalho desenvolvido. Nesse momento, mais de 60% das professoras apontam ter muito controle nos quesitos: a) seleção dos conteúdos para trabalhar em sala; b) modos e métodos de educar; c) avaliação das crianças; d) definição das atividades a serem desenvolvidas; e) organização da rotina de trabalho.

Os menores percentuais de controle residem nos quesitos: a) decisões sobre as questões pedagógicas e b) decisões sobre as questões administrativas da escola, conforme se pode observar no gráfico 17.

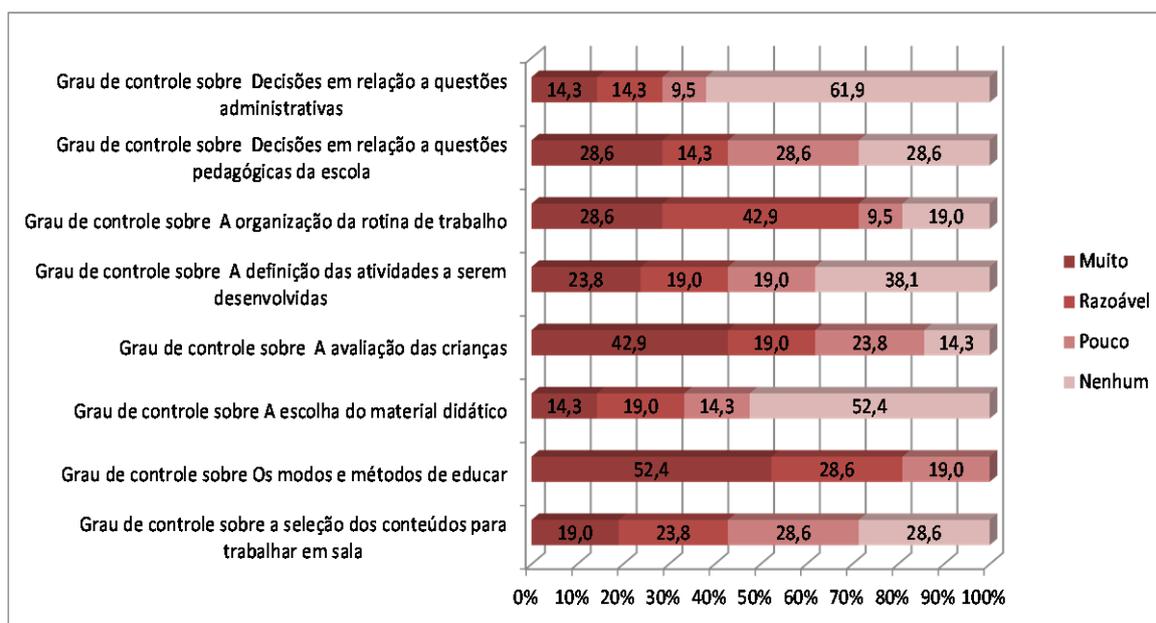
Gráfico 17 - Distribuição das professoras a respeito do grau de controle que consideram ter sobre alguns aspectos do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes - 2016

Percebe-se, no entanto, uma situação diferente no caso das monitoras, visto que só apresentaram percentuais acima de 40% no sentido de ter muito controle nos aspectos relativos aos modos e métodos de educar e avaliação das crianças; nos demais, o percentual fica na escala dos 20%, vide o gráfico 18.

Gráfico 18 - Distribuição das monitoras a respeito do grau de controle que consideram ter sobre alguns aspectos do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados aos sujeitos docentes - 2016.

Vale ressaltar que as respostas sobre essa questão não apresentam significativa diferenciação enquanto avaliação por segmentos.

As respostas dos sujeitos docentes participantes da pesquisa TDEBB/GESTRADO (VIEIRA et al., 2013) coadunam com o que apresentamos aqui. Naquela pesquisa, também se observou percentual entre 40 e 60% que consideram ter muito controle sobre os quesitos que se referem ao âmbito da sala de aula. Esse controle se enfraquece apenas com relação ao projeto pedagógico da escola, que podemos equiparar com nossos itens decisões pedagógicas e administrativas da escola.

As respostas obtidas sob a dimensão da atividade reiteram a presença de uma racionalização do trabalho docente e manifestam também a existência de uma proletarização que se constitui pelo viés ideológico (JÁEN, 1991). As docentes consideram ter uma autonomia significativa quanto à forma de executar seu trabalho, mas por outro lado, sentem-se reféns de cobranças externas, que acabam interferindo em suas subjetividades, sendo as primeiras (no caso das professoras) a exercer a cobrança pelo cumprimento efetivo de todas as tarefas.

No próximo tópico, evidenciamos em quais condições as docentes exercem suas atividades e como está estruturada sua carreira.

4.2.2 As condições de trabalho na Educação Infantil: elementos da valorização docente

Essa dimensão, conforme já mencionado anteriormente, comporta tanto aspectos mais estruturais, como, por exemplo, questões de infraestrutura, bem como as relações que envolvem o processo de trabalho e as condições de emprego (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). São trazidas, necessariamente, variáveis de ordem quantitativa e de ordem subjetiva (TARDIF; LESSARD, 2005).

Nesse sentido, concernente aos aspectos estruturais, organizamos a tabela 12, que compila as avaliações dos quesitos relativos às condições de trabalho presentes na unidade educacional.

Tabela 12 - Avaliação dos sujeitos docentes da Educação Infantil, por segmentos, quanto aos aspectos relativos às condições de trabalho nas unidades pesquisadas – (%)

	Creche				Pré-escola				Multisseriada/Multietapa			
	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Excelente	Bom	Regular	Ruim
A condição de conservação do prédio escolar: pintura, piso, teto, paredes	23,5	60,3	16,2		4,0	46,0	30,0	20,0	25,0	37,5	25,0	12,5
Espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com necessidades especiais	11,3	45,2	30,6	12,9		17,0	38,3	44,7		8,3	41,7	50,0
A ventilação da sua sala de aula	27,9	42,6	22,1	7,4	11,3	24,5	26,4	37,7	6,3	31,3	37,5	25,0
A iluminação em sua sala de aula	27,9	52,9	8,8	10,3	9,6	36,5	26,9	26,9	12,5	43,8	18,8	25,0
O espaço para descanso/sono dos bebês	16,2	38,2	39,7	5,9		5,3	21,1	73,7		40,0	20,0	40,0
Condições da sala de professores para momentos de estudos, planejamento, etc.	17,9	59,7	19,4	3,0	5,9	35,3	27,5	31,4	6,7	13,3	40,0	40,0
As condições dos banheiros para funcionários	8,8	69,1	16,2	5,9	5,8	21,2	28,8	44,2	7,7	15,4	15,4	61,5
As condições dos banheiros para as crianças	7,6	51,5	25,8	15,2	0	28,3	35,8	35,8	6,3	37,5	37,5	18,8
As condições de uso e adequação às faixas etárias e necessidades das crianças das áreas de recreação (parquinho, área verde externa, área coberta, quadra de esporte)	13,2	44,1	39,7	2,9	2,1	27,1	27,1	43,8		6,7	46,7	46,7
As condições do refeitório quanto ao espaço e utensílios necessários a alimentação das crianças	10,3	58,8	29,4	1,5	2,3	34,9	27,9	34,9		28,6	28,6	42,9
Disponibilidade brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)		22,1	51,5	26,5		9,6	40,4	50,0	6,3	6,3	62,5	25,0
Disponibilidade de diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente.	9,0	41,8	43,3	6,0	3,8	34,6	46,2	15,4		46,7	40,0	13,3
As condições de uso e adequação a faixa etária do mobiliário na sala de aula (mesas, cadeiras, estantes, quadros, painéis, colchonetes, espelhos)	5,9	45,6	35,3	13,2	5,9	41,2	31,4	21,6	6,3	43,8	37,5	12,5
Disponibilidade ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos	7,4	39,7	35,3	17,6	1,9	28,8	42,3	26,9	6,3	43,8	25,0	25,0
Disponibilidade em quantidade suficiente de brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência.	1,5	33,8	48,5	16,2		16,3	46,9	36,7		20,0	46,7	33,3

Fonte: Elaborada pela autora com base no questionário aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Ponderamos que as condições de trabalho, quanto aos componentes estruturais, ainda estão aquém do que seria o ideal para um trabalho de qualidade, pois dos 15 itens avaliados, nove apresentaram índices acima de 50% (na somatória das escalas regular e ruim) para todos os segmentos.

Grosso modo, para 83,8% dos sujeitos docentes destaca-se negativamente a disponibilidade de brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente, para diversos usos. Seguindo esse viés negativo, na opinião de 73,5% está a disponibilidade de materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivem o conhecimento e o respeito à diversidade. Em terceiro lugar, também avaliados negativamente, 62,9% percebem os espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com necessidades especiais. Em quarto lugar, recebem o mesmo percentual negativo (58,9%) a disponibilidade de materiais didáticos que permita trabalhar atividades de artes (barro, argila, tintas, massinha etc.) e as condições das áreas de recreação (parquinho, área verde externa, área coberta, quadra de esportes).

Em relação às condições dos parquinhos/áreas de recreação, a pesquisa TDEBB/GESTRADO (VIEIRA et al., 2013) obteve percentuais semelhantes na escala regular ou ruim (55,6%), seguidas pelo mesmo percentual em relação às condições da sala específica de convivência e repouso.

Diante dos itens avaliados negativamente, é impossível não considerar que fica comprometida a expectativa de oferta, à criança, de um espaço estimulante e propiciador de aprendizagens diversas, com representação de variadas linguagens, conforme orientam Barbosa e Horn (2008).

Na escala dos aspectos ruins, além dos já mencionados, estão as condições dos banheiros de funcionários, avaliados negativamente por 47,4% (lembrando que, em algumas escolas, são compartilhados com os banheiros das crianças e, em uma escola visitada, sequer existia, conforme o item “caracterização das instituições de Educação Infantil”, do segundo capítulo). Novamente, evidenciamos a ausência de uma política que de fato se preocupe em dar as condições mínimas para efetivação do trabalho docente.

Os aspectos que receberam melhor avaliação, na escala de excelente, mesmo assim não chegaram a 20% das respostas: espaços para descanso e sono de bebês, iluminação e ventilação de sala de aula, condições da sala de professores, condição de conservação do prédio escolar (pintura, piso, teto, paredes etc).

É preciso levar em consideração alguns itens, como: espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com necessidades especiais e o espaço para descanso/sono dos bebês são uma realidade, quase que exclusivamente das creches, em virtude de fazer parte dos requisitos para construção dos prédios. Esse fato fez com que mais de 60% das docentes, principalmente dos outros segmentos, avaliassem como regular ou ruim os referidos itens. Encontramos uma escola de turma multisseriada/multietapa em que a gestora improvisou um espaço para o sono das crianças, por entender que essa é uma necessidade da referida faixa etária.

Apreendemos que a visão mais positiva no espaço da creche liga-se ao fato de ser o segmento que contou com recursos do Proinfância e do Brasil Carinhoso, o que representou significativo diferencial tanto em relação à estrutura predial (que não obteve nenhuma avaliação na escala ruim) quanto aos materiais disponíveis para desenvolvimento das atividades com as crianças pequenas e os bebês. Ou seja, o espaço das creches, mesmo que apresentem inadequações, são aqueles que mais estão voltados para atender as especificidades da EI, ainda que não fiquem perceptíveis na maioria dos espaços de pré-escola e turmas multisseriada/multietapas.

No caso da pré-escola, verifica-se que apenas quatro dos 15 itens receberam entre 50% a 40% de avaliação na escala “excelente ou bom”. Nas turmas multisseriadas/multietapas, o resultado foi ligeiramente melhor, pois seis itens receberam de 60 a 40% de avaliação excelente ou boa.

No geral, professoras e monitoras apresentaram percentuais avaliativos semelhantes a respeito dos aspectos estruturais para as condições de trabalho. Entretanto, ao observarmos os mesmos aspectos por segmentos, constatamos que as professoras de creches fizeram as análises mais positivas em quase todos os itens, apresentando índices na escala do excelente e bom acima dos 50% em 12 dos 15 itens avaliados.

Ao cruzarmos alguns dados do quadro em análise com as variáveis aspectos cansativos e pontos importantes para melhorar a qualidade do trabalho, aferimos que a insuficiência de recursos didático-pedagógicos foi apontada como um dos principais aspectos cansativos do trabalho na EI por 25,3% das professoras e 22,6% das monitoras. Em primeiro lugar, na opinião de professoras e monitoras, esse é um ponto importante para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, seguido pela necessidade de melhor remuneração e diminuição do número de crianças em sala.

As maiores queixas sobre os recursos didático-pedagógico encontram-se entre os sujeitos docentes atuantes na pré-escola, seguidos pela creche e, depois, pelas turmas multisseriadas/multietapas. Notamos que as respostas dos sujeitos docentes confluem com algumas das avaliações da pesquisa coordenada por Campos et al. (2011), como por exemplo, os materiais disponíveis para realização das atividades, bem como o espaço e mobiliário que ficaram no nível inadequado. Percebemos, então que nossas instituições reiteram o quadro de qualidade insatisfatória.

Fica comprometida, assim, uma das especificidades das instituições de EI: que se respeitem os direitos fundamentais das crianças, a “[...] otimização das condições e dos recursos materiais e humanos para que se possam implantar no país redes de qualidade [...]”. (FARIA, 2003, p. 75)

A causa que torna o trabalho na EI cansativo, na opinião das docentes, é o comportamento das crianças, que em nosso ponto de vista, tem ligação com a questão anterior, pois

Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. (ROSEMBERG, 2010, p. 179)

Esse sofrimento pode se traduzir em comportamentos de impaciência, mau humor e até agressividade por parte das crianças. A mesma autora supramencionada complementa ainda que,

Não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico complexo potencial de sensibilidade e criatividades cada vez mais reconhecidas pela neurociência, pela psicologia e educação. Esse potencial ultrapassa em muitos os recortes das disciplinas escolares. Para ser alimentado, requer **atenção individualizada (turmas pequenas)**; professores (as) formados (as), **capazes de acompanhar a curiosidade e a mobilidade da criança**. Ora, se tolhido, esse capital humano se vê desperdiçado hoje e amanhã, como reconhece documento do País de Gales: a experiência de uma criança em uma creche e pré-escola é experiência de vida. (ROSEMBERG, 2010, p. 180, grifos nossos)

A afirmação acima nos leva a indagar como fica a atenção individualizada nas salas multisseriadas e/ou multietapas que encontramos? Como se desdobrar para uma boa atenção a cada um em turmas de 20 a 25 crianças, algumas na faixa etária variando de 4 a 17 anos?

Ao que percebemos, trata-se das crianças fora do lugar como analisado por Rosemberg e Artes (2012), ou seja, as crianças de EI no EF. Na área rural, esse percentual chegava a 60,5% das crianças, segundo as autoras citadas. Paradoxalmente, essa acaba sendo a alternativa mais viável para as crianças de 4 e 5 anos não ficarem fora da escola, já que identificamos rota de ônibus escolar com trajetória próxima aos 150km para chegar em escolas onde há turmas específicas de EI. Essa situação, portanto, leva alguns pais a retirarem suas crianças da instituição escolar, por receio de alguma fatalidade no trajeto, fato relatado por uma gestora de escola rural entrevistada no município B.

Pereira Junior (2016), na tese “Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa”, atestou que as medidas das condições de trabalho influenciam na retenção dos professores, destacando-se a escala de infraestrutura escolar. O pesquisador também asseverou que

[...] a satisfação profissional foi diretamente associada ao grau de controle das atividades, à frequência de desenvolvimento de atividades com os colegas de trabalho e à percepção das condições da sala de aula. Essa última medida também se associou à taxa de afastamento do trabalho por licença médica. (PEREIRA JUNIOR, 2016, p. 211)

Em publicação dos indicadores do trabalho docente na educação básica, resultante da pesquisa *survey* TDEBB/GESTRADO fase II, evidencia-se que há significativa relação estatística entre o grau de satisfação profissional com a percepção a respeito das condições de sala de aula, condições da unidade educacional e quantidade de alunos por turma. Isto é, o grau de satisfação profissional é diminuído ou elevado de acordo com a percepção de melhorias nas respectivas variáveis (OLIVEIRA et al., 2017).

Consideramos, ainda, que as condições de trabalho influem na saúde docente. Nesse sentido, buscamos saber dos sujeitos docentes se, por alguma vez, haviam se afastado do trabalho por licença médica. Embora as respostas não representem um

índice alarmante, os dados indicam que 18,3% das professoras e 28,6% das monitoras já haviam se afastado do trabalho nos últimos 24 meses por algum problema de saúde. Enquanto segmentos, os sujeitos que atuam na pré-escola apresentaram o maior percentual (22,6%), seguidos pelo multisseriado/multietapa (18,8%), e creche (17,6%).

Destaca-se que 80,9% dos sujeitos docentes atuantes em creche não possuem plano de saúde, percentual que aumenta para 81,1% dos atuantes na pré-escola, e representa 100% dos que trabalham nas turmas multisseriadas/multietapas. Entre os que possuem plano de saúde, a maioria afirma que arca integralmente com seus custos, ou seja, não há uma contrapartida por parte do órgão empregador.

Dentre os motivos apontados para os afastamentos, os dois mais frequentes na creche foram as doenças musculoesqueléticas (25%)⁷⁷ e cirurgias (25%) diversas. Na pré-escola, em primeiro lugar foram mencionadas as cirurgias (33,3%), em segundo, licença maternidade (25%), e em terceiro lugar, casos de depressão, ansiedade e nervosismo (16,7%). Nas turmas multisseriadas/multietapas, quatro motivos obtiveram o mesmo percentual (33,3% cada um): depressão, ansiedade e nervosismo, cirurgia, licença maternidade e estresse. Diferentemente do que poderíamos supor, os problemas de voz não tiveram significativa incidência entre as doenças relatadas, representando apenas 8,3% dos casos de afastamentos, sendo reportado apenas por docentes da pré-escola.

Embora não haja a mesma separação por segmentos ou função, os dados reportados na pesquisa do TDEBB/GESTRADO (VIEIRA, et al., 2013) coincidem com os nossos. Em Vieira et al. (2013), 27,7% dos entrevistados já haviam se afastado do trabalho por meio de licença médica. Dentre os motivos mais apontados pelos sujeitos docentes da EI, figura em primeiro lugar a categoria “outros” (59,3%), não especificada, seguida pelas doenças musculoesqueléticas, representando 13,6% dos casos. Em terceiro lugar, com 12,9%, aparecem os casos de depressão, ansiedade e nervosismo.

Analisa-se que, em nossa pesquisa, as doenças musculoesqueléticas aparecem com maior frequência entre as docentes de creche, justamente por se caracterizar como o segmento que exige esforço físico mais intenso devido a peculiaridade da faixa etária atendida. As afecções de cunho psicoemocionais (depressão, estresse etc.) são mais

⁷⁷ As lesões musculoesqueléticas referem-se a afecções que podem afetar os músculos, as articulações, os tendões, os ligamentos, os nervos, os ossos ou o aparelho circulatório. A maioria dessas lesões é de origem profissional, cumulativas, resultantes da exposição repetida a esforços mais ou menos intensos ao longo de um período de tempo prolongado. Cf. ATLAS DA SAÚDE. **Lesões músculo-esqueléticas**. Disponível em: <<http://www.atlasdasaude.pt/publico/content/lesoes-musculo-esqueleticas>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

relatadas pelas docentes de pré-escola e turmas multisseriadas/multietapas. É interessante que, ao observamos essas frequências por função, as doenças musculoesqueléticas só foram citadas pelas monitoras, que são as responsáveis diretas pelas atividades de cuidados para com os bebês e crianças pequenas, sendo que o percentual de depressão, ansiedade e nervosismo também se destaca entre elas. Coincidentemente, também foram as monitoras que apresentaram os percentuais mais elevados sobre o aumento da supervisão e controle sobre suas atividades. Tais fatos reiteram os efeitos das condições de trabalho sobre a saúde de seus trabalhadores.

Cabe esclarecer que durante a aplicação dos questionários, as professoras e monitoras explicaram que as licenças se referiam a situações que exigiram pelo menos uma semana ininterrupta de ausência do trabalho. Entretanto, os casos de atestados por um dia ou dois são comuns, significando uma ocorrência para todos os respondentes.

Adentrando no viés das relações de trabalho e das condições de emprego (que também constituem condições de trabalho, conforme já exposto anteriormente), notamos que, no geral, há mais sujeitos docentes concursados (63,5%) do que contratados (36,6%). Das docentes estatutário/concursadas, 51,1% disseram estar contempladas em um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), enquanto 48,9% responderam que não estavam contempladas. Das que responderam positivamente, 95,6% afirmaram que é um plano pertencente à carreira do magistério. Três aspectos foram reconhecidos como os mais valorizados para fins de progressões: tempo de serviço (33,0%), titulação (33,0%) e participação em atividades de formação continuada (25,9%).

Esse contexto, de certa forma, está equivalente ao da pesquisa TDEBB/GESTRADO (VIEIRA, et al., 2013). Nessa, 57,2% dos sujeitos docentes participantes eram estatutário/concursado, e 42,8% contratados (temporários, terceirizados, CLT, estágio com remuneração e voluntário). Todavia, quanto a estar contemplada em um PCCR, a situação se mostra inversa, pois dos respondentes da pesquisa TDEBB/GESTRADO, 42,8% disseram estar contempladas pelo PCCR, enquanto 52,3% responderam negativamente à questão. Das que responderam afirmativamente, 77,6% disseram que é um plano pertencente à carreira do magistério. Quanto aos aspetos mais valorizados para fins de progressão, no caso da pesquisado do GESTRADO, é a titulação que aparece prioritariamente (32,6%), seguida pelo tempo de serviço (27,7%) e, em terceiro lugar, a participação em formações continuadas (24%).

Correlacionando-se as respostas “ser contemplada pelo PCCR” com “tempo de serviço das docentes”, entendemos que algumas professoras, embora concursadas, ainda não são estáveis, o que ocorre somente após dois anos de efetivo exercício no cargo – o que justifica, em parte, as respostas negativas. Recordamos, ainda, a situação das 10 monitoras concursadas que não são consideradas professoras, por isso, não são regidas pelo PCCR.

Nesse sentido, os estudos de Dumont-Pena (2015), Molinier e Papperman (2015) e Soares (2012), a respeito da categoria cuidado/*care*, mostra que ela carrega, inerente a si, além das questões relacionadas a gênero, as experiências de classe social e étnico-raciais. Nas diversas sociedades, as práticas de cuidado geralmente estão ligadas à ideia de subalternidade, colocando as pessoas que a exercem em posição de inferioridade, especialmente no que se refere a um status social e profissional de suas ações.

A pesquisa de Guimarães, Hirata e Sugita (2012) também apresentou essa constatação, ao revelar que, em geral, os profissionais que desenvolvem o cuidado/*care* apresentam baixa qualificação, baixo reconhecimento de competências profissionais, ausência de especialização e dificuldades de autorreconhecimento, sendo uma atividade majoritariamente exercida por mulheres.

De acordo com uma escala crescente de condições de subalternidade entre as mulheres trabalhadoras, elaborada por Dumont-Pena (2015), temos a seguinte classificação: professoras da Educação Infantil, em seguida, babás, cuidadoras domésticas e empregadas domésticas. Conforme observa Dumont-Pena (2015), quanto maior for o contato com o corpo do outro, ou tarefas que envolvam a limpeza de secreções, ou outro elemento fisiológico, menos reconhecido é o profissional que o executa. Nesse sentido, em se tratando da EI mais especificamente, evidenciamos a existência de subdivisões de categorias das profissionais que atuam diretamente em sala de aula, especialmente nas creches, nas quais encontramos as professoras “que educam” e as monitoras ou auxiliares “que são responsáveis pelas tarefas do cuidado”. As primeiras, geralmente possuem formação mais alta e contratos de trabalhos com melhor remuneração e estabilidade (ASSIS, 2009). Assim, tais constatações são correlatas à situação das monitoras envolvidas em nossa pesquisa.

Ainda sobre o PCCR, algumas docentes do município A consideraram importante registrar que, embora tal documento exista, sua efetiva aplicação não ocorre, sobretudo no que se refere ao pagamento do piso como remuneração básica inicial e o cumprimento das horas atividades. Outro ponto destacado pelas professoras do referido

município como pouco ou nada efetivo, é o respectivo PCCR em relação aos critérios para que se pleitear a progressão horizontal. Nesse caso, a profissional deveria comprovar, através de certificados, a carga horária mínima de 120 horas de participação em cursos de formação relacionado a área de atuação no período avaliado. Essa formação, na opinião das docentes, poderia ser propiciada pela própria secretaria de educação, já que esse é um dos princípios básicos da carreira dos profissionais do magistério, de acordo com teor do PCCR. No entanto, as formações oferecidas não têm contemplado tal carga horária, sendo impeditivo para solicitar progressão. Caso a docente queira fazer cursos por conta própria e se o curso acontecer durante a semana, o município não concede a liberação necessária, sendo necessário a própria docente arcar com pagamento de alguém para substituí-la em sala de aula. A alternativa adotada tem sido recorrer a modalidade à distância, como vimos no caso de 32,1% que indicaram ter feito uma pós-graduação, ou ainda ocupar as férias e finais de semana com essa atividade. Prática já verificada em pesquisa desenvolvida em 2013 junto a 152 professores da rede municipal de ensino da mesma região (LOCATELLI; LOCATELLI, 2013).

As ponderações feitas pelos sujeitos docentes refletem-se em parte na avaliação que fazem sobre como se sentem em relação à estrutura de progressão profissional que a carreira proporciona. Nesse sentido, há um total de 48,8% que se considera “satisfeito ou muito satisfeito” e 47,7% que está nos níveis de “insatisfeito ou muito insatisfeito”.

Ao observarmos, separadamente, professoras e monitoras, percebemos que as primeiras se mostraram mais “satisfeitas ou muito satisfeitas” em relação à estrutura de progressão profissional, sendo 50% e 40% respectivamente. No entanto, considerando apenas a variável “muito satisfeito”, nota-se que o percentual de monitoras “muito satisfeitas” é superior ao de professoras, passando então para 20% de monitoras e 2,6% das professoras.

A resposta das monitoras conflui com a constatação feita por Pereira Junior (2016) sobre a dependência estatística significativa entre a satisfação profissional e o grau de controle das atividades. Em suas palavras “[...] quanto maior o grau de controle das atividades, maior se espera a medida da satisfação profissional.” (PEREIRA JUNIOR, 2016, p. 200). Nesse sentido, verifica-se que as monitoras, considerando o conjunto de atividades que atribuem a si (como higiene corporal das crianças, alimentação, cuidado com o sono), em geral pairando em um nível de “menor exigência

intelectual”, tendem a demonstrar maior controle sobre o que fazem e o que esperam enquanto resultados do seu trabalho.

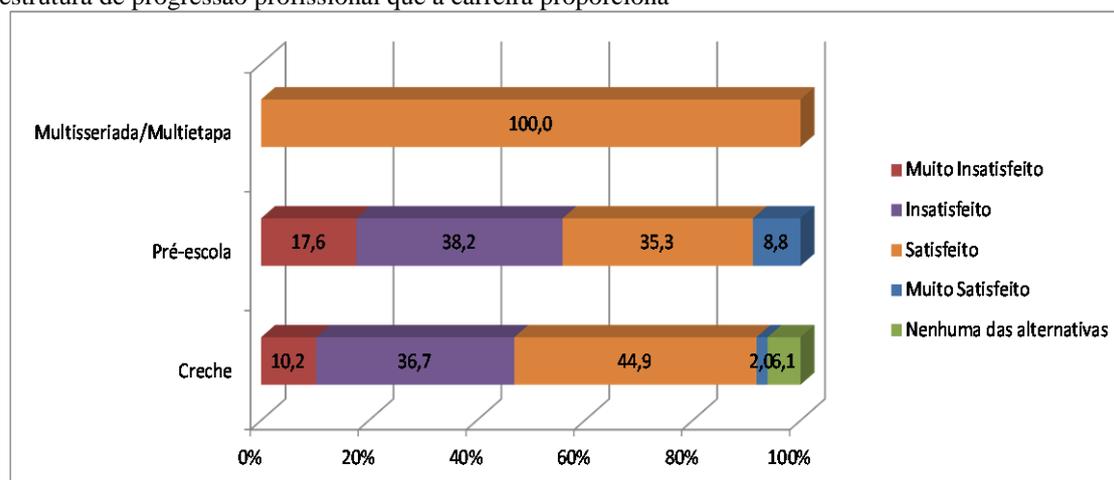
Também nos leva a questionar se a posição das monitoras, e em parte também das professoras, não estaria ligada ao que Jáen (1991) alicerçada em Derber descreve como uma resposta de acomodação, que é uma estratégia de defesa dos profissionais do magistério diante da perda de controle sofrida pela proletarização ideológica. O ponto de vista da acomodação entende que esses profissionais têm sido atingidos especialmente pela dessensibilização ideológica. Isto é,

[...] à extensão da crença de que a educação constitui um trabalho técnico, cujos problemas devem ser resolvidos ‘tecnicamente’ e deixando de lado suas facetas políticas e ideológica (definitivamente, deixando de lado a problemática dos fins últimos do trabalho docente e centrando as preocupações na problemática dos meios). (JÁEN, 1991, p. 85)

Dessa forma, uma estratégia de resistência é procurar avaliar seu trabalho considerando os aspectos dos quais ainda se possui algum tipo de controle. Isso pode ser vislumbrado pela compreensão já apontada anteriormente, tanto na pesquisa do TDEBB/GESTRADO quanto em nossos dados, a cerca das docentes sentirem que de um lado houve um *aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho das crianças*, mas por outro têm *maior autonomia na definição e desempenho das atividades*, o que significaria em outras palavras a permanência de certo controle dos meios e uma perda do controle sobre os fins.

Ao consideramos o grau de satisfação com a estrutura de progressão profissional que a carreira proporciona pelo viés dos segmentos, temos a configuração exposta no gráfico 19.

Gráfico 19 - Distribuição dos sujeitos docentes, por segmentos, quanto ao grau de satisfação com a estrutura de progressão profissional que a carreira proporciona



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados com os sujeitos docentes em 2016.

Dos três segmentos, o sentimento de satisfação entre as docentes das turmas multisseriadas/multietapas é unânime. Enquanto na pré-escola, com 55,8% das avaliações, os níveis “muito insatisfeito” e “insatisfeito” é que se destacam. Na creche, a situação fica empatada, em 46,9%, entre os que se consideram muito insatisfeito e insatisfeitos e os satisfeitos e muito satisfeitos com a estrutura de progressão de sua carreira.

Relacionando as respostas sobre o grau de satisfação com a variável do controle das atividades, novamente observa-se uma associação. Reiterando as análises de Pereira Junior (2016). Pois, para os oito itens avaliados, como destacamos anteriormente, as docentes de turmas multisseriadas/multietapas indicaram ter muito controle, com percentual acima de 70%.

Passando para outra correlação, agora com a questão salarial (cuja situação levantada no campo de pesquisa foi exposta no capítulo três) verifica-se que o grau de satisfação com a carreira equipara-se com os valores dos vencimentos recebidos. Pois, as docentes de turmas multisseriadas/multietapas são as que possuem o maior percentual com faixa salarial de 3 a 4SM (31,3%), não havendo nenhuma referência ao recebimento de até 1SM. Na creche, por sua vez, é onde se localiza o maior percentual daqueles que ainda recebem nessa faixa salarial (1SM), equivalendo a 20,9% de seus profissionais, incluso aqui as monitoras não contempladas no PCCR. Quanto à pré-escola é onde se observa o maior percentual de docentes na faixa salarial de 4 a 5SM (13,2%), mas que fica em segundo lugar entre as que estão na faixa de 1 a 2SM.

Ao compararmos com outra variável, que tratou da aferição do tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se às atividades extraclasse, as respostas são correlatas. Haja vista que as docentes de turmas multisseriadas/multietapas apresentaram maior índice afirmativo no sentido de reconhecerem a existência desse tempo, seguidas das docentes de pré-escola e por último as docentes de creche.

Vale ressaltar ainda que, a respeito do quantitativo de tempo remunerado disponível, a sequência é a mesma para a ordem das respostas, ou seja, despontam as docentes de turmas multisseriadas/multietapas como as que indicam dispor de mais tempo para as atividades extraclasse: 28,6% dizem ter 20h, dentro da carga horária de trabalho, sendo observado esse mesmo percentual para aquelas que dispõem de 13 e 10h. Na pré-escola as 31,6% das docentes indicaram dispor de 5h de atividades remuneradas extraclasse e 26,3% 10h. Na creche, a maior carga horária disponível foi de 8h mencionada por 25% das respondentes, sendo que o maior percentual encontrado (50%) foi para a carga horária de 4h.

Cabe lembrar que, conforme comparações já efetuadas, no capítulo três, entre nossa pesquisa e a pesquisa realizada pelo GESTRADO, a remuneração que é um dos elementos integrantes da valorização do magistério não tem apresentado mudanças significativas para as docentes de EI. E que a efetivação da Lei do Piso Salarial Nacional (LPSN) ainda não é uma realidade para mais da metade da classe atuante.

Como último aspecto relativo à dimensão das condições de trabalho enquanto valorização docente destacaremos os dados referentes à formação continuada.

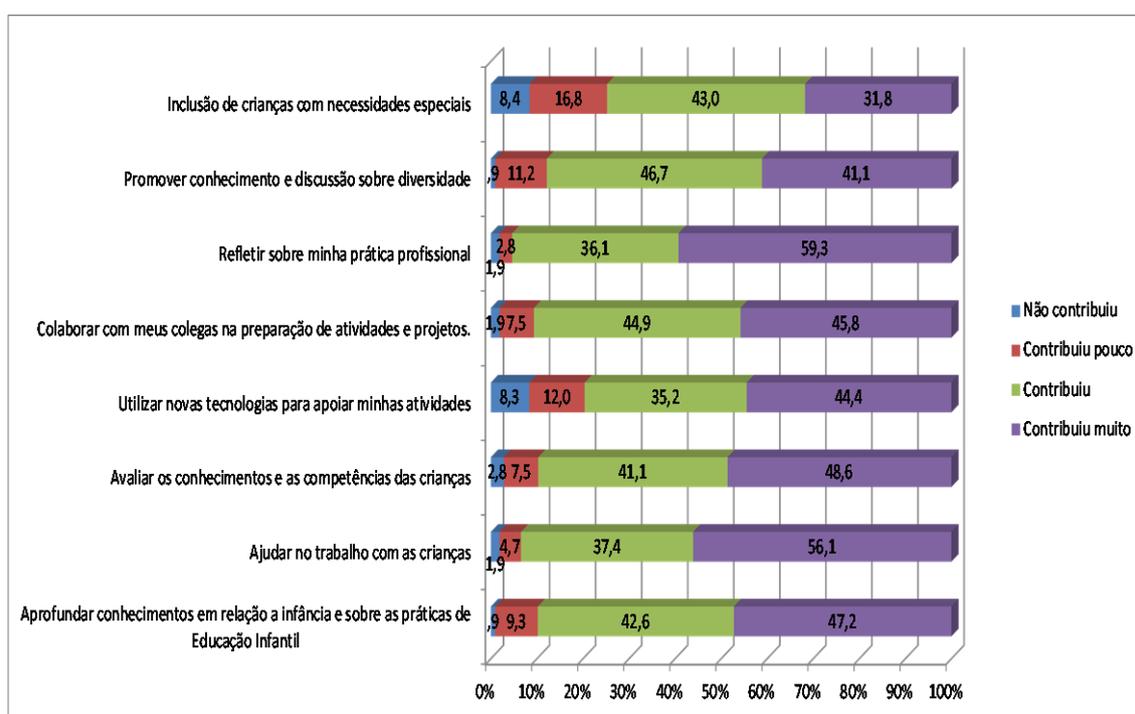
Primeiramente, buscou-se saber, se os sujeitos docentes haviam frequentado nos últimos dois anos algum curso de formação continuada. Nesse caso, 81,7% das professoras e 57,1% das monitoras responderam positivamente. O segmento com maior percentual positivo foi o multisseriado/multietapa (93,8%), seguido da pré-escola (76,9%) e por último a creche (75%).

O percentual de 61,3% das professoras e 72,7% das monitoras afirmou serem formações específicas para a EI. No segmento multisseriado/multietapa sobressaiu-se as formações em conjunto com professores do EF, o que não causou surpresa devido o perfil de formação das turmas ser o regime multisseriado.

Procuramos também saber dos sujeitos docentes em que aspectos as formações continuadas contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre infância e sobre a prática de educação infantil, sobre inclusão de crianças com necessidades especiais

entre outros aspetos referentes ao trabalho docente na EI. Para tanto foram elencados oito (08) enunciados que deveriam ser avaliados em: *contribui muito*, *contribuiu*, *contribuiu pouco ou não contribuiu*. Com base no gráfico a seguir, nota-se que, no geral, as formações continuadas são avaliadas de forma positiva, pois apresentam percentuais significativos nos níveis *contribuiu* ou *contribuiu muito* em relação aos itens mencionados.

Gráfico 20 - Distribuição dos sujeitos docentes a respeito de como avaliam a contribuição das formações continuadas para alguns aspectos de seu trabalho docente



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos docentes – 2016

Ao decompor as avaliações por função, notamos que as professoras consideraram que dentre os aspectos elencados, as formações *contribuíram muito* para “refletir sobre a sua prática” (62,9%) e *contribuíram pouco* para a “inclusão de crianças com necessidades especiais” (17,7%). Sob o ponto de vista das monitoras, com 45,5% aparecem três aspectos em que as formações recebidas *muito contribuíram*: a) colaborar com os colegas na preparação de atividades e projetos; b) avaliação das competências e conhecimentos das crianças e c) aprofundar conhecimentos em relação à infância e

prática na EI. Esse último aspecto também apresenta o maior percentual (18,2%) no nível *contribuiu pouco*.

Na ótica dos três segmentos é consensual que “refletir sobre sua prática” é o aspecto para o qual as formações *contribuíam muito*. Sobre o aspecto para o qual *contribuiu pouco* foi mencionado por 13,5% de docentes da creche o item “utilizar novas tecnologias para apoiar as atividades, sendo que para 22,5% de docentes da pré-escola e 20% das docentes de turmas multisseriadas/multietapas está a questão da “inclusão de crianças com necessidades especiais”.

É importante considerar a respeito das formações continuadas, que elas são mencionadas como um dos critérios integrantes dos PCCRs, dos dois municípios pesquisados, para fins de progressão horizontal, que é efetivada a cada três anos, simbolizando acréscimos sobre o vencimento base das professoras⁷⁸. Em relação ao município de Araguatins, em seu PCCR, art. 21 no parágrafo primeiro, está estipulada a majoração de 10% na remuneração a cada mudança de classe, sendo nove (09) ao todo (PCCR/ARAGUATINS, 2014). No município de Tocantinópolis o percentual de acréscimo é calculado considerando as seguintes variáveis: a carga horária trabalhada, o vencimento base inicial acrescido de 3% em cada classe, perfazendo oito (08) classes no total. Ressalta-se ainda que segundo o art. 28, parágrafo quinto do PCCR desse município, a “A remuneração final resultante da mudança de classe não poderá exceder a 50% (cinquenta por cento) da remuneração inicial do nível em que se encontra”. (PCCR/TOCANTINÓPOLIS, 2010, p. 11)

Conforme referido no capítulo dois, o município de Araguatins possuía um projeto específico de formação para as docentes de EI ligado ao Instituto Avisa Lá, financiado pelo Banco Santander, mas que não era de conhecimento de todas as professoras de turmas multisseriadas/multietapas, pois algumas responderam que não participavam dele. Essas acabavam participando (conforme suas respostas indicam) de encontros quinzenais para estudos, realizados na sede da secretaria de educação municipal. No município de Tocantinópolis não havia (à época) nenhuma proposta específica, sendo sua ausência um motivo de queixa para a maioria das entrevistadas, especialmente das docentes de creche.

A partir do exposto, ratifica-se que a questão salarial e a garantia de algumas condições como, por exemplo, o controle sobre as atividades desenvolvidas, o tempo

⁷⁸ Recordamos que as monitoras não são contempladas pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério - PCCR.

para atividades extraclasse dentro da carga horária de trabalho e a oferta de formações continuadas são elementos importantes dentro da perspectiva de valorização do trabalho docente.

A pesquisa desenvolvida por Teixeira (2016), citada anteriormente, também traz a prerrogativa da importância desses elementos para a efetivação de uma política de valorização docente, ao evidenciar que nas histórias narradas,

[...] além da remuneração e/ou salário condigno, os/as professores atribuem igual sentido ao tripé formação, carreira e jornada de trabalho que sustenta o conceito de piso salarial nacional na Lei 11.738/2008 e às condições dignas de trabalho como importantes dimensões que corroboram para a valorização e reconhecimento social da profissão docente. (p. 219)

Retomando as indagações que nortearam o presente capítulo, é possível inferir que as docentes de EI desenvolvem um leque de atividades de educação e cuidados com as crianças, o que frequentemente extrapola o espaço e tempo escolar. Dentro da estrutura organizacional, há um diferencial por função exercida, ou seja, as professoras são responsáveis diretas pelas questões pedagógicas, enquanto as monitoras se responsabilizam pelas tarefas relacionadas aos cuidados. Por essa razão, as primeiras também são as que mais levam atividades para realizar em casa.

As respostas mostram também que, mesmo que um percentual significativo (mais de 60% das docentes) considere haver nos últimos tempos um aumento nas cobranças e exigências quanto às atividades desenvolvidas, aliadas à incorporação de novas funções e responsabilidades além das que já desenvolviam, a maioria (85,3% das professoras) declara que ainda tem autonomia na definição e desempenho de suas atividades, simbolizada nos índices de muito controle (60% das professoras avaliam ter decisões sobre seleção dos conteúdos para trabalhar em sala; modos e métodos de educar; avaliação das crianças; definição das atividades a serem desenvolvidas; organização da rotina de trabalho). Cabe ressaltar que a avaliação feita pelas monitoras sobre ter mais autonomia na definição e desempenho de suas atividades cai para 57,1%, o que nos faz deduzir que há um maior enquadramento dessas profissionais dentro da estrutura organizacional.

Quanto às condições em que essas atividades são exercidas, a estrutura disponível não atende satisfatoriamente aos critérios de uma EI de qualidade. As respostas obtidas nos levam a dizer que a creche é o espaço que mais respeita as especificidades da faixa etária atendida, mesmo com alguns déficits de infraestrutura e materiais didáticos pedagógicos. Por sua vez, a pré-escola e as turmas que funcionam no meio rural são as mais impactadas quanto a esse quesito.

A respeito da estrutura da carreira docente dos sujeitos pesquisados, averiguou-se que mais de 60% são concursados e que 48% das professoras que estão nessa categoria consideram que são contempladas por um PCCR – o mesmo que traz como primeiro critério de progressão a questão do tempo de serviço, seguido pela titulação e, por último, a participação em formações continuadas. Esse item é um ponto de queixa, especialmente no município A, pois não se ofertam cursos específicos para a EI.

Vale ressaltar que, quando se observa a realidade pelo viés da função exercida, as monitoras sentem-se mais cobradas e controladas, mas paradoxalmente também são aquelas que se sentem mais satisfeitas na carreira. O mesmo acontece quanto se avaliam os dados a partir dos segmentos, nos quais a pré-escola e as turmas multisseriadas/multietapas são as mais atingidas pela precarização das condições de trabalho. Tal ocorrência induz-nos a considerar a existência de uma proletarização ideológica, que por sua vez pode se manifestar na dessensibilização ideológica, ou seja, sua maior preocupação centra-se em fazer bem a parte técnica do trabalho e não necessariamente a dimensão moral, social, política ou ideológica deste (JÁEN, 1991).

Diante dos dados coletados, observou-se haver uma correlação entre a questão salarial e a garantia de algumas condições, tais como o controle sobre as atividades desenvolvidas, o tempo para atividades extraclasse dentro da carga horária de trabalho, a oferta de formações continuadas como elementos importantes, dentro da perspectiva de valorização do trabalho docente.

Em suma, o contexto descrito remete-nos a conceber que, mesmo reconhecendo que nas últimas décadas houve avanços em relação às condições de trabalho, tanto no que se refere à dimensão estrutural quanto às relações de trabalho, a consecução de uma EI comprometida de fato com a qualidade da prática desenvolvida ainda não se consolidou, pois não se implementou uma política efetiva de investimento nas condições de trabalho oferecidas aos profissionais executores dessas ações. Isso significa, por exemplo, a efetivação dos princípios básicos da carreira do magistério, que já constam nos PCCRs dos municípios (piso salarial profissional, aperfeiçoamento

profissional, condições adequadas de trabalho, instalações e materiais didáticos adequados etc.), que ainda não se evidenciam para todos os sujeitos docentes.

No próximo que se segue, abordaremos a docência como profissão, discutindo as questões predominantemente subjetivas que a instituem, com base em duas dimensões: o status e identidade; a experiência e profissionalidade.

CAPITULO 5

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS SUBJETIVOS QUE A CONSTITUEM

Propomos discutir, aqui, a categoria “docência como profissão”, dando ênfase a algumas questões de caráter predominantemente subjetivas que a constituem. Para tanto, no sentido de abrangermos questões individuais e coletivas referentes às compreensões e aos percursos constitutivos da docência, tratamos de um conjunto de dimensões, agrupadas em dois campos de análise: o primeiro, referente ao status e à identidade docente, e o segundo, referente à experiência e à profissionalidade.

Como guia de nossas análises, tivemos as seguintes questões norteadoras: que imagem os sujeitos da EI têm de si mesmos e de sua profissão? Eles sentem-se reconhecidos socialmente? Como ingressaram na profissão e por que permanecem nela? Como aprenderam ou aprendem a exercer sua profissão?

5.1 A docência como profissão

Em se tratando de profissão docente, no tocante à sua definição ou caracterização na América Latina, Tenti Fanfani (2005), com base em pesquisa desenvolvida em quatro países latinos (Brasil, Uruguai, Argentina e Peru), considera que a homogeneidade não é uma regra em seu meio, mas é possível perceber algumas similaridades nesse contexto. Trata-se de uma profissão em que, numericamente, predominam as mulheres, especialmente no nível primário; permite-se uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (em alguns casos antes mesmo de concluir a formação inicial); compõem-se por profissionais que, na sua maioria, a exercem como única atividade remunerada e que, diferentemente do que se poderia pensar, não desejam dedicar-se a outra profissão; constitui-se ainda, especialmente no caso do Brasil, um mecanismo de mobilidade social.

É importante assinalar também que a literatura da área traz uma complexidade de interrogações que questionam o seu próprio status enquanto profissão, pois é possível perceber, concomitantemente, “[...] características mais ou menos consensuais entre os

especialistas no assunto, quando se trata de conceituar uma profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1161). Por essa razão, em muitas vezes a docência é interpretada como uma semiprofissão, especialmente quando comparada às profissões clássicas (medicina, direito, engenharia).

No entendimento de Enguita (1991), o lugar de semiprofissão, socialmente relegado ao trabalho docente, é resultado da condição ambivalente dessa profissão, que a coloca num movimento contraditório e intermediário entre a proletarização e a profissionalização. Nas palavras do mesmo autor, o fato se dá em razão de:

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos de sua força de trabalho adulta. Mas há também outros fatores que atuam contra esta tendência e, por conseguinte, a favor de sua profissionalização. O mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas [...]. (ENGUIITA, 1991, p. 50)

Dubar (2012) esclarece que o não consenso na discussão sobre todas as ocupações serem profissões é uma marca presente nas correntes teóricas que formam a sociologia das profissões. Pela interpretação da corrente funcionalista (ou neofuncionalista), o profissionalismo seria exclusividade de certas atividades. Todavia, pelas correntes interacionistas e críticas (neomarxista, neweberiana etc.), a questão da profissionalização liga-se a contextos socioculturais e políticos, sendo que “[...] toda ocupação tende a se organizar e lutar para se tornar ‘profissão’.” (DUBAR, 2012, p. 366).

A busca por um conjunto de indicadores ou condições que possam definir uma profissão também não é estranha aos estudos referentes ao tema. Seguindo essa perspectiva, Enguita (2001, p. 46) postula que uma profissão pode ser definida como sendo “[...] um coletivo, com um tipo especial de conhecimento, mais ou menos complexo, com certo código em sua utilização, porém também é um grupo com poder frente ao seu público, aos outros profissionais e a sociedade”.

Em revisão da literatura sobre o tema, Ludke e Boing (2004) sintetizam quatro atributos comuns a todas as profissões, a saber: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Seguindo a mesma estratégia de revisão literária, Flores (2014) expõe que a visão clássica do termo profissão a caracteriza como:

[...] um conhecimento base especializado (cultura técnica), uma formação específica prolongada, um compromisso para com os clientes e suas necessidades (ética de serviço), um controle colegial (e não burocrático e externo) no que diz respeito à formação e ao recrutamento dos seus membros (autorregulação) e ainda um controle colegial sobre as práticas e padrões profissionais (autonomia profissional) e uma forte identidade coletiva (compromisso profissional). (FLORES, 2014, p. 854)

A mesma autora explicita ainda que as causas da docência ser considerada uma semiprofissão reside no fato de carregar como características historicamente constituídas: o isolamento da sala de aula, a falta de autonomia e a falta de controle sobre os padrões profissionais. Ainda assim, ao citar os estudos realizados por Hargreaves e Goodson (1996), Flores (2014) adverte que, para a conceituação da profissão docente, é importante considerar suas peculiaridades ligadas às dimensões: pessoal, moral, emocional e social. Advoga-se, então, que o ensino deve ser entendido à luz das chamadas “*caring professions*” (FLORES, 2014, p. 854), ou seja, das profissões que se relacionam ao cuidado, à assistência e a um caráter social.

Para Freidson (2009), uma profissão no sentido mais elementar ou mais abrangente é:

[...] um grupo de pessoas que desempenham um conjunto de atividades de onde tiram a parte de sua subsistência – estas atividades denominam-se “trabalho” e “vocação” e não “lazer” ou “passatempo”. Elas são exercidas em troca de uma remuneração e não para atender uma satisfação particular. (FREIDSON, 2009, p. 93)

No entanto, problematizando as análises de Goode (1960), para o qual é possível concentrar as características das profissões em duas: o treinamento prolongado e especializado de um corpo de conhecimentos abstratos e o serviço voltado para a coletividade, Freidson (2009) adverte-nos que

[...] o único critério verdadeiro e uniforme para distinguir as profissões das demais ocupações é de fato a autonomia – quer dizer, o direito legítimo de controlar seu trabalho. Esta autonomia não é absoluta, sua existência depende da tolerância e mesmo da proteção do Estado e não se estende necessariamente por todos os setores da atividade concernente [...]. (FREIDSON, 2009, p. 104)

O respectivo autor considera que é a autonomia legitimada e organizada que dá o direito às profissões de determinarem quem pode fazer o trabalho e como deve ser feito, ou seja, permite o controle da determinação e da avaliação do conhecimento técnico utilizado no trabalho, derivando dela outras características, como por exemplo, as definidas por Goode (1960), citadas acima.

Vale ressaltar ainda que, para Freidson (2009), é a autonomia que garante o status de uma profissão. Essa posição privilegiada dentro da divisão do trabalho resulta do reconhecimento, por parte de segmentos da elite da sociedade, do seu valor especial, podendo ser retirado pelo mesmo segmento. É, também, a autonomia que protege a profissão da intromissão de outras ocupações, convergindo com a ideia da existência de um poder, como destacamos anteriormente nos estudos de Enguita (2001) e Flores (2014). Dessa forma, a aquisição e preservação da autonomia simboliza o resultado complexo

[...] da interação entre poderes econômicos e políticos e os representantes da profissão; tal interação às vezes é facilitada pelas instituições educacionais e outros expedientes que persuadem com sucesso o Estado de que o trabalho ocupacional é confiável e válido. (FREIDSON, 2009, p. 105)

A partir de uma ampla revisão da literatura das abordagens existentes sobre a sociologia das profissões, Rodrigues (2002)⁷⁹ apresenta alguns estudos considerados referenciais para a realidade portuguesa. Assim, destaca o trabalho “Saberes e Poderes no Hospital”, de Graça Carapineiro, que parte da perspectiva de atualização da abordagem interacionista da sociologia das profissões. Nessa linha de raciocínio, a referida autora vai chamar atenção para o contexto das relações de trabalho, com seus conflitos, negociações e relações de poder como aspectos essenciais na distinção entre profissões e demais ocupações:

A divisão do trabalho é agora um facto social que precisa ele mesmo de ser explicado e cuja configuração resulta da distribuição de papéis diferentemente valorizados pela sociedade. Tal processo de distribuição de papéis não é “natural”, pelo contrário, é objecto de conflitos e negociações, de que resultam hierarquizações e segmentações, devendo constituir o ponto de partida de toda a análise sociológica do trabalho.

Assim, o que distingue as profissões das restantes ocupações não é os seus traços característicos, a orientação para o serviço à comunidade, etc., mas o facto de serem constituídas por grupos que obtiveram, por estratégias diversas, uma posição de força (monopólio e exclusividade) sobre o mercado de trabalho, posição essa que lhes permite maximizar vantagens económicas e sociais. (RODRIGUES, 2002, p. 132)

Importa assinalar que os debates atuais sobre a profissão docente apontam para um ataque frequente a sua autonomia, status de profissão e, por conseguinte, à

⁷⁹ A autora, com o objetivo de revisar todas as abordagens acerca da sociologia das profissões, discorre sobre a sociologia das profissões a partir de quatro períodos históricos: 1) período de definição do campo ou a procura de um modelo, que vigorou até ao final da década de 60. Onde desponta o paradigma funcionalista, o interacionista e uma síntese que buscou integrar esses dois paradigmas. 2) período de crítica e reabilitação das profissões, que tem na década de 1970 o momento mais produtivo e buscou rever a sociologia das profissões, sobretudo as contribuições do paradigma funcionalista, passando a ser encarada como uma derivação direta das condições sociais e ideológicas da sua emergência e afirmação. 3) período do poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas, fase decorrida ao longo das décadas de 1970 e 1980 e caracteriza-se pela emergência de uma pluralidade de orientações paradigmáticas e metodológicas. 4) período da abordagem sistémica e comparativa ou a procura de modelos complexos. Localizam-se aqui as contribuições mais recentes para o estudo das profissões, em relação às quais, por um lado, não se conhecem ainda todos os desenvolvimentos ou decorrências e, por outro, não é ainda possível ter o distanciamento necessário aos exercícios críticos. Emerge a perspectiva de teoria sistémica que permita explicar a diversidade e complexidade das situações, nomeadamente as decorrentes da consideração das variáveis tempo e espaço, e identificar modelos. Para aprofundamento, ver: RODRIGUES, Maria de L. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras: Celta editora, 2002.

identidade profissional, advindos das agendas políticas e econômicas internacionais que repercutem nacionalmente nas instituições educacionais (conforme debatemos no capítulo anterior).

As análises de Enguita (2001), Ludke e Boing (2004), Feldefeber (2007), Tenti Fanfani (2007), além de outros, apontam como demanda por parte dos docentes a dignidade profissional e o reconhecimento de seu trabalho, social e materialmente.

De acordo com Tenti Fanfani (2005), mesmo que o contexto evidencie questões de desigualdades sociais, como por exemplo, o fato da maioria dos professores não terem acesso a bens culturais, observa-se, entre os docentes, um grau de satisfação com a profissão em si. Os pontos de insatisfação apontam para as condições salariais e de trabalho, que nos encaminham para os problemas relacionados à intensificação e à precarização do trabalho docente, situações que, aliadas à perda do reconhecimento social, têm sido motivo de desestímulo à profissão.

Embora se referindo à profissão médica, os estudos de Freidson (2009, p. 126) associam-se com a colocação acima ao afirmar que “[...] a satisfação com o trabalho depende inevitavelmente da presença constante de uma alternativa para a carreira e da gratificação simbólica e material que ela representa [...]”.

Para Vezub (2009), um desafio da docência enquanto profissão está em atender às necessidades e especificidades da categoria docente, e não às urgências das políticas educativas atuais. Nessa direção, Vaillant (2013) e Torres (2000) enfatizam que uma política pública de qualidade deve se vincular à atratividade pela profissão e à garantia da permanência dos docentes nela, especialmente quando se trata do trabalho em contextos com maiores dificuldades socioeconômicas e geográficas, como no meio rural e nas áreas indígenas.

As definições até aqui expostas constituem objetos de atenção nos debates sobre a profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente. Recorrendo novamente à sistematização feita por Flores (2014), podemos sintetizar a essência desses debates da seguinte forma: o primeiro – profissionalização – corresponde ao projeto ou processo político ou social (ou individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional). O segundo – profissionalismo – é relativo à natureza e qualidade do trabalho dos professores e professoras. E o terceiro – profissionalidade – diz respeito ao conteúdo do profissionalismo docente, ou seja, os conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão.

No entanto, pela compreensão e pela análise que aqui desenvolvemos, trata-se de uma realidade perpassada por diversos elementos objetivos e subjetivos que nos levam ao estudo da docência como trabalho e como profissão. Com tal delimitação, que só se pode fazer por um exercício de abstração, buscamos abranger, ainda que com limitações, generalidades, particularidades e singularidades que dizem respeito ao contexto atual da docência.

Nesse sentido, como no capítulo anterior, sobre a docência como trabalho, foram enfatizados os aspectos objetivos – como aqueles referentes à precarização, à intensificação, às condições de trabalho e à valorização. Assim, em seguida, tratamos de dimensões como status e identidade; experiência e profissionalidade, demarcadas dentro de um debate predominantemente subjetivo.

5.1.1 Status e identidade da profissão docente.

O status, sendo o lugar ocupado socialmente pelo professor, tomado aqui como uma dimensão da profissão docente, relaciona-se, de maneira geral, com a normatização ou com o processo de institucionalização da função exercida. Coloca em cena, ainda, a complexa discussão acerca da identidade profissional que se estabelece tanto no espaço interno das instituições quanto no âmbito social.

Dubar (2005, 2012) analisa que a construção identitária de uma profissão se faz por meio de um processo de socialização profissional que “[...] conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente” (DUBAR, 2012, p. 358). A identidade, então, por essa compreensão, é um construto coletivo e individual simultâneo, resultado de um percurso de formação qualificante, num misto de teoria e prática a partir da vivência de episódios de trabalho, configurando-se como trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação.

Tomando como referência os estudos de Dubar, os autores Tardif e Lessard (2005) reafirmam que não se recebe uma identidade a partir de uma certificação, visto que a própria identidade é uma construção histórica, social e política. Por isso, Cardoso (2011), também se reportando a Dubar, propõe o uso do termo no plural (identidades), por tratar-se de um processo dinâmico e contínuo, “[...] que pode conhecer fases de

rupturas, de continuidades ou reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 188).

De forma geral, os estudos sobre a profissão docente verberam que há uma crise na construção de sua identidade profissional. Essa situação estaria ligada a duas questões que se complementam e que possuem vários desdobramentos: primeiro, a natureza do trabalho docente (vocação/missão ou serviço público estatal) e a segunda, as mudanças no cenário socioeconômico da América Latina, que vem afetando as relações de trabalho e tem se configurado na precarização do trabalho docente.

A respeito da primeira questão, observamos que a natureza do trabalho docente remete-nos às discussões acerca da necessidade do Estado em ocupar lugar de domínio dos ideais religiosos, movimento predominante até meados do século XVII (BERTOLDO; SANTOS, 2012), surgido no contexto de estruturação dos Estados-nação, que eram impulsionados pelos ideais de racionalidade da sociedade moderna. Nas palavras de Yannoulas (1992, p. 505, tradução nossa), “para integrar uma nação na América Latina, era necessário superar o isolamento, a miséria, e dotar o país de instituições e legislações modernas”⁸⁰.

A mesma autora adverte que o desenvolvimento dos Estados-nação na América Latina assumiu contornos ideológicos diferentes daqueles observados na Europa, representando, para o primeiro, a renovação de pactos coloniais que objetivaram conformar a sociedade local aos ditames capitalistas que estavam estruturando o sistema de economia-mundo. Por sua vez, na Europa, esse surgimento representou um longo processo de desenvolvimento da racionalidade. Sobre esse contexto, a autora ressalta ainda que “a industrialização e a urbanização ocidental do século XIX produziram uma nova divisão sexual do trabalho, outorgando novos significados aos conceitos de trabalho, público e privado, feminino e masculino [...]” (YANNOULAS, 1992, p. 502, tradução nossa)⁸¹.

Sob esse prisma, Enguita (2001, p. 54) conclui que “[...] temos um grupo de professores, com origem e características formais de uma profissão burocrática, porém com ideal coletivo e a prática informal de uma profissão liberal”. Todavia, para esse mesmo autor, a profissão docente pública não deve se ater nem à perspectiva liberal,

⁸⁰ Para integrar una nación en América Latina, era requisito superar el aislamiento, la miseria, y dotar al país de instituciones y legislación modernas. (YANNOULAS, 1992, p. 505)

⁸¹ La industrialización y la urbanización occidental del siglo XIX produjeron una nueva división sexual del trabajo, otorgando nuevos significados a los conceptos de trabajo, público y privado, y femenino y masculino [...]. (YANNOULAS, 1992, p. 502)

nem à burocrática. Em sua opinião, há a necessidade da construção do modelo profissional democrático, que estaria ligado ao compromisso com os fins da educação enquanto serviço “para” e “com” o público, visando assim um trabalho de fato integrado entre escola e comunidade. Nesse modelo, a identidade da docência enquanto profissão residiria no domínio do conhecimento profissional, que significa “[...] a capacidade diagnóstica de encontrar as formas de aprendizagem e de ensino adequadas para diferentes problemas e indivíduos” (ENGUIA, 2001, p. 59).

Ao nosso ver, a ideia de compromisso enunciada estabelece uma ligação com a concepção de ethos social proposto por Tenti Fanfani (2007). Isso não quer dizer mandato inato, sacrifício ou voluntariado, mas chama atenção para a necessidade de se perceber o princípio do respeito e do cuidado pelo outro como uma especificidade da profissão docente, que deve somar-se ao conhecimento racional e técnico que faz parte da prática profissional. Em outro texto, o mesmo autor, ao analisar as políticas docentes na América Latina, fala da necessidade de se criar o paradigma do docente tecnocrítico. Seria aquele consciente de seu papel político, “[...] dotado de conhecimentos pertinentes, complexos e atualizados [...]” (TENTI FANFANI, 2015, p.144)

Contribuindo com esse debate, Ludke e Boing (2004) demarcam o *locus* de construção da identidade profissional docente como sendo a instituição escolar, ou seja, a escola é o lugar onde, por meio da prática, o repertório pedagógico necessário ao exercício da profissão se consolida. É, no mesmo sentido, o lugar onde professores e professoras são reconhecidamente considerados profissionais.

Tal afirmação remete-nos ao entendimento de Dubar (2012) sobre a socialização profissional baseada na construção de uma cultura profissional, na qual se agregam conhecimento teórico e práticas experienciadas.

Barcelos e Villani (2006) demonstram ser partidários desse mesmo ponto de vista, quando afirmam:

Compartilhamos do pressuposto de que ser professor/a implica construção de um repertório de saberes docentes, a partir de ações educativas refletidas com ajuda teórica, porém no contexto das relações sociais que caracterizam a organização escolar. Portanto, torna-se premente o reconhecimento da escola como espaço necessário para o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada no intercâmbio de experiências e na reflexão compartilhada entre universidade e escola [...]. (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 94)

A indicação do espaço escolar como o local de exercício efetivo do profissionalismo docente, no entanto, manifesta seu viés burocrático, pois as escolas estão sob o controle estatal. Essa situação, para os estudos sobre profissionalização docente, é entendida como uma das causas da semiprofissionalização, posto o comprometimento de sua autonomia plena.

Como observou Dubar (2012), em contrapartida, ao analisar a constituição da profissão médica, os médicos recém-formados preferem posições assalariadas em organizações, mesmo que isso signifique um comprometimento de sua autonomia plena, pois elas favorecerem a consecução de uma estabilidade financeira e profissional. Ainda assim, como constata o mesmo autor, a vinculação institucional não compromete o status profissional da profissão médica. Tal fato parece somar-se ao que foi destacado por Freidson (2009) ao considerar que a fonte do status profissional está no valor que a sociedade dá a determinada profissão, e enquanto esse valor persistir, seu status permanece.

Passando à segunda questão sobre a existência de uma crise identitária, devemos chamar atenção para as mudanças no cenário socioeconômico da América Latina. A esse respeito, Tello e Almeida (2014) afirmam que essas mudanças podem ser sentidas no cotidiano docente por meio de programas e projetos que buscam inserir, na escola pública, os modelos de organizações empresariais – o que transfere, cada vez mais, a responsabilidade pelos resultados do trabalho para o âmbito individual.

Tenti Fanfani (2007) e Ludke e Boing (2004) enfatizam que a sociedade tende a ver o trabalho docente como uma panaceia para todos os males, e esperam mais do que a escola é capaz de produzir, especialmente se considerarmos as múltiplas funções atribuídas às docentes (além do próprio ensino, projetam-se psicóloga, mãe, enfermeira, assistente social, empreendedora etc.). Assim, não são seguidas as condições de trabalho necessárias para a plena efetivação. Sobre isso, Duarte (2011) afirma que

o fato de o docente se deparar com questões as quais ele não está preparado para enfrentar gera tensões e dilemas, pois vão exigir, do professor, improvisações, respostas rápidas e competências variadas que, muitas vezes, ele não detém. (DUARTE, 2011, p. 167)

Instaura-se, com todos esses elementos, um forte sentimento de descompasso entre o ideal e a realidade do ofício a ser desenvolvido. Isso acarreta situações ambivalentes, em que há, ao mesmo tempo, um sentimento de gratificação pelo trabalho que se desenvolve, e a vivência de situações de insatisfação.

Souza (1996), ao procurar apreender as representações que as professoras têm sobre seu trabalho, conclui que a presente menção à docência como vocação ou à necessidade de “gostar” da profissão é um mecanismo de resistência, pois busca compensar as precárias condições de trabalho. Em suas palavras, “o professor, ao perder o espaço público do social, busca explicações no nível individual, ou seja, na vocação, para permanecer na docência”. (SOUZA, 1996, p. 103). Para a mesma autora, uma alternativa a tal perspectiva está na “[...] constituição do espaço público – de ação e debate – e na constituição de uma nova sociabilidade” (SOUZA, 1996, p. 214).

Essa sociabilidade é compreendida dentro da dimensão da *práxis*⁸², ou seja, nas ações coletivas dos sujeitos docentes. Compreendemos, então, que a referida autora evidencia a necessidade do fortalecimento da organização política do magistério como forma de superação dos limites da profissão, complementada por ganhos coletivos e satisfações individuais, rumo à construção de uma identidade profissional positiva, conforme postula Dubar (2012).

No âmbito da EI, a deferência ao “gostar” ou ter “paixão” pela profissão aparece constantemente para designar os seguintes âmbitos, conforme atestado por Nascimento et al. (2005): o compromisso político ou profissional, sentido de coletividade, envolvimento pessoal, motivo para entrar e permanecer na profissão e continuar a busca por conhecimentos para atuar na área. Entretanto, para as pesquisadoras, a ênfase no termo “gostar” também se vincula à falta de políticas públicas adequadas e valorização da EI, ratificando-se, assim, a análise de Souza (1996) sobre a recorrência ao termo como subterfúgio ao contexto de dificuldades.

Igualmente, nos estudos de Ongari e Molina (2003) e Oliveira-Formosinho (2005) verifica-se essa discussão sob os mesmos contornos mencionados anteriormente, além de um elemento da identidade da profissional de EI, impulsionador de investimentos na sua formação.

⁸² A autora utiliza o termo com base nos estudos de Hannah Arendt.

Ao estudar sobre a questão da satisfação ou insatisfação docente no trabalho, Penin (1985) concluiu que esse tema precisa ser compreendido como uma demanda pública e não de reordenamento social a nível individual, pois,

As manifestações de satisfação/insatisfação encontradas, e especialmente, as representações dos professores sobre tais manifestações, indicam estrita relação entre estas e algumas características das condições objetivas de trabalho, assim como, da ordem social vigente. Ou seja, os dados [...] sugerem que o potencial de satisfação/insatisfação de um indivíduo no trabalho não depende essencialmente do indivíduo, mas predominantemente, das condições objetivas sociais e históricas nas quais o trabalho se desenvolve (PENIN, 1985, p. 169)

Sua colocação remete-nos à transformação da noção de trabalho iniciada no século XX, e que ainda está vigente, passando de um contexto com definição explícita e prescritiva das tarefas a serem desenvolvidas, para uma realidade de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercada por incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva. Dentro desse cenário, a docente passa daquela que ensina para aquela que facilita a aprendizagem (TENTI FANFANI, 2005). Emerge, ainda, a noção de empregabilidade e empreendedorismo, que repassa para o indivíduo a responsabilidade de se manter no mercado de trabalho por meio da busca individual por capacitar-se continuamente para progredir na carreira e melhorar seu salário (LUDKE; BOING, 2004; FELDFEBER, 2007).

5.1.1.1 Identidade docente: a questão de gênero e do cuidado na Educação Infantil.

Em se tratando de EI, o dilema do status e a identidade é adensado pelo debate de gênero, haja vista que o magistério é uma profissão onde numericamente prevalece as mulheres, especialmente quando se trata dessa etapa da EB (TENTI FANFANI, 2005).

De acordo com os estudos de Yannoulas (1992), historicamente, a tarefa do trabalho produtivo (remunerado) foi outorgada aos homens, enquanto a tarefa de cuidar da casa e dos filhos caberia às mulheres (trabalho não remunerado). Entretanto, o processo de industrialização e urbanização ocidental em conjunto com a necessidade de organização dos sistemas nacionais ocorrido no século XIX, produziu uma nova divisão

sexual do trabalho, inserindo a mulher no mercado de trabalho, ou seja, em tarefas fora do espaço do lar. Tal situação, ainda segundo a mesma autora, conferiu novos significados aos conceitos de trabalho, público e privado, feminino e masculino (YANNOULAS, 1992).

A necessidade de expandir os sistemas nacionais seguiu-se da perspectiva de expansão a baixos custos e foi nesse sentido que as mulheres apareceram como a melhor alternativa, pois foram consideradas mãos-de-obra mais baratas que os homens, especialmente por não disporem de outras oportunidades de trabalho mais atrativas. Além disso, a docência na escola primária era uma atividade condizente com a função de educar os filhos, encarregada socialmente à mulher. Suscita-se, assim, a identidade da mulher como educadora por excelência ou segunda mãe. Para implementação desse projeto foi necessário o recrutamento e formação do corpo docente o que fez surgir as Escolas Normais de Formação docente. Importa registrar ainda que a inserção da figura feminina no sistema de ensino foi observada especialmente nos países latino-americanos, enquanto que nos países europeus as mulheres foram excluídas discursiva e materialmente da constituição do sistema educativo nacional (YANNOULAS, 1992; TANURI, 2000).

Cabe salientar que a inserção da mulher na profissão docente instituiu o contraste entre dois significados: um quantitativo, referente ao aumento numérico da presença de mulheres na profissão, denominado de feminilização; e outro qualitativo, referente à atribuição de uma imagem especificamente feminina à profissão, chamado de feminização. (YANNOULAS, 1992).

Esses dois significados instituem uma discussão muito cara para a categoria, devido serem usados para justificar os baixos investimentos em remuneração e status profissional, pois dentro da hierarquia organizacional, a profissional feminina é muitas vezes percebida como inferior ao profissional masculino. Todavia, ainda assim, essa nova configuração do trabalho docente, paradoxalmente, representou um ganho social e pessoal para as mulheres, por lhe propiciar a inserção no mercado de trabalho, inaugurar uma nova configuração familiar e representar também em muitos casos a possibilidade de mobilidade social (YANNOULAS, 1992; ALLIAUD, 1993; POPKEWITZ, 1997). Além do que, a inserção feminina no mercado de trabalho impulsionou os debates e movimentos que deram origem às creches.

Sobre a predominância numérica das mulheres no trabalho docente Carvalho (1999) faz a seguinte consideração:

[...] a questão central quanto ao trabalho docente é que a sua feminização não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados - de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança - que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. [...] Da mesma forma, conceitos como profissionalismo e proletarização, qualificação e desqualificação, combatividade sindical e desmobilização estão articulados, nessa ordem, aos significados historicamente mutáveis dos masculino e feminino, isto é, à história do gênero. (CARVALHO, 1999, p. 37)

Em outras palavras, podemos compreender que a autora está se referindo a uma especificidade que precisa ser considerada ao se analisar o trabalho docente. A pesquisa realizada por Carvalho (1999) atesta que o exercício do magistério nas etapas iniciais está impregnado da dimensão afetiva e relacional, características consideradas socialmente femininas, o que é muitas vezes tomado como fatores desqualificantes da profissão, pois estaria relegando a um segundo plano a dimensão da intelectualidade, que está associada à masculinidade; uma forma distorcida de se avaliar tais dimensões. Para a mesma autora, tal compreensão precisa ser urgentemente refletida haja vista que, carrega preconceitos e concepções extremistas e naturalizantes a respeito dos profissionais e das profissões que tem as práticas de cuidado como uma ação importante.

Historicamente, as mulheres conseguiram alcançar importantes vitórias, dentre as quais a criação das creches públicas (reivindicação das mulheres trabalhadoras nos anos de 1970) e a incorporação da EI no sistema educacional, o que possibilitou, por exemplo, aos sujeitos dessa fase da EB o status de professores. Os estudos a respeito do trabalho docente revelam que a visão subjacente à presença da mulher na EI ainda concebe que

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de

educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2005, p. 125)

Para Assis (2009) todas as vezes que se concebe a mulher como uma educadora nata – ideário advindo do século XIX, ainda presente no século XXI – entende que sua condição feminina já lhe habilitaria para ser professora. Se tem problemas para a construção da profissionalização na área, compromete seu status profissional, o que se reflete nos baixos salários recebidos pelas profissionais que trabalham com esta etapa da educação, a precariedade de alguns cursos de formação inicial, o pouco investimento em formação continuada, além da manutenção do imaginário assistencialista, que demarcou o surgimento das instituições que atendem atualmente as crianças de 0 a 3 anos. De acordo com Assis (2009), esta situação é fruto de concepções equivocadas, ainda presentes, sobre o cuidar e o educar, resultando no entendimento de que em estabelecimentos como a creche se cuida da criança enquanto os pais trabalham e a pré-escola seria o espaço de preparação da criança para adentrar no ensino fundamental. Ou ainda, a concepção errônea de que as instituições de EI são lugares onde só se brinca, tomando o brincar como algo desprovido de sentido educativo. Sendo que a superação dessas ideias pressupõe mudanças na forma de conceber a infância, criança e educação (ASSIS, 2009).

As análises feitas por Azevedo (2013) reverberam as colocações acima, a respeito existência de uma visão dicotômica entre o educar e cuidar. Sob seu ponto de vista, essa problemática permanece em razão de uma inconsistência da identidade das professoras de EI, percebida, por exemplo, na existência de dois tipos de profissionais dentro das instituições educacionais, onde uma seria responsável pelo cuidar e outra pelo educar (situação também observada em nossa pesquisa). Em sua opinião devido às formações iniciais que recebem as próprias professoras, elas não têm clareza de qual seria o seu papel e da importância diante das crianças sobre sua responsabilidade – o que as fazem adotar o modelo de um adulto maternal, que se centra no cuidar. Esse imaginário está muitas vezes presente na creche, local onde ouvimos de uma professora que trabalhava com bebês que não havia necessidade de planejar suas aulas, pois ela

estava ali basicamente para alimentar, dar colo, banho e colocar para dormir, ou seja, as mesmas tarefas que se faz no ambiente doméstico.

Azevedo (2013) entende que o desafio presente no século XXI está na construção do perfil de uma profissional que desenvolva um trabalho educativo intencional, onde sua preocupação não resida no fato de estar cuidando ou educando e sim nas,

[...] contribuições que ele poderá oferecer para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, com a qualidade da interação que ele estabelece com elas e, mais uma vez da intencionalidade educativa que está, ou não, presente na sua ação, o que vai depender das concepções e conhecimentos deste professor sobre as crianças e suas necessidades educativas. (AZEVEDO, 2013, p. 167)

Além disso, assim como Assis (2009), a autora supracitada também acredita que o caminho para superação dessa visão dicotômica está numa mudança na concepção de infância, criança e da EI. Nesse sentido estudos sobre o cuidado como uma categoria social que desnaturalizem sua concepção biológica e de caráter exclusivamente feminino, historicamente constituído, tornam-se relevantes, conforme já postulava Carvalho (1999).

A literatura sobre o cuidar frequentemente o utiliza como uma tradução do termo inglês *care*. Nessa perspectiva, a pesquisa comparativa realizada por Guimarães, Hirata e Sugita (2012) investigou, em três países (Brasil, França e Japão), a respeito do trabalho do *care*, significando cuidado, solicitude, atenção ao outro e às suas necessidades, e considera que nos três países analisados, a construção social e institucional do *care* é muito mais recente que a emergência dos termos cuidado (usado no contexto brasileiro para designar tomar conta), *kaigo* (usado no Japão para designar o cuidado com idosos e pessoas deficientes) ou *soin* (usado na França para simbolizar uma inquietude afetiva pelo outro). Com isso, as autoras querem chamar atenção para a forma como são construídas, em diferentes contextos, suas distintas modalidades.

Dumont-Pena (2015) em tese intitulada "Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil", que objetivou analisar as relações de cuidado com os (as) bebês no contexto de berçário de uma unidade municipal de

educação infantil (UMEI), mostra que as discussões sobre a temática, originariamente denominado estudos do *care*⁸³, são recentes, sendo localizados pontualmente nos EUA, Inglaterra, França, Japão e alguns países da América Latina e Central. No Brasil, as discussões sobre o *care/cuidado* situam-se nos anos de 1990, primeiramente no campo da enfermagem, geriatria, gerontologia e saúde pública, dialogando com a psicologia e filosofia. Somente a partir da segunda metade dos anos 2000 alcançam a área das ciências humanas e sociais, onde suas verificações ainda são incipientes, especialmente quando se referem às crianças em ambientes educacionais.

Dumont-Pena (2015) concebe o cuidado como uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro, convergindo assim com a teoria da voz ética do cuidado, que baseia suas ações nas relações de proximidade estabelecidas e na responsabilidade para com o outro, conforme preconiza a inglesa Carol Gilligan, ao invés de conduzir-se pela concepção de padrão de justiça e dos princípios abstratos da lei, segundo proposto pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg. Para Dumont-Pena, a teoria de Gilligan tem como mérito o fato de situar o campo do debate sobre o cuidado na experiência vivida e não numa diferenciação biológica entre homens e mulheres. Contrapondo-se dessa forma a visão androcêntrica sobre o cuidado como uma característica naturalmente feminina.

Dentro dessa discussão, Soares (2012) compreende que o trabalho de cuidar envolve as dimensões física e cognitiva, que ele denomina de as emoções do care. Para esse autor, a dimensão física diz respeito aos esforços que se faz no exercício da profissão, como segurar, sustentar, deslocar, etc. A cognitiva refere-se à necessidade de se ter alguns conhecimentos mais teóricos acerca das ações a serem desenvolvidas, como por exemplo: reconhecer sintomas clínicos para decidir qual medicação administrar. Todavia, segundo suas análises, estas duas dimensões são insuficientes para dar conta da complexidade que envolve a compreensão do cuidar. São então agregadas ao estudo as dimensões: sexual, relacional e emocional.

Soares (2012, p. 46) explica que a dimensão sexual está “[...] associada à utilização do corpo da trabalhadora na produção de cuidados.” Diz respeito à necessidade da pessoa que cuida entrar em contato direto com o corpo de quem é

⁸³ O termo *care* tem sido utilizado como sinônimo de cuidado, solicitude, atenção ao outro e às suas necessidades. Os estudos sobre esse tema são recentes, sendo localizados nos EUA, Inglaterra, França, Japão e alguns países da América Latina e Central. Para aprofundamentos ver Dumont-Pena (2015), Molinier e Papperman (2015) e Azevedo (2013).

cuidado, por meio de tarefas como dar banho, realizar a higiene de partes íntimas, etc. O mesmo autor expõe que tal dimensão pode despertar o sentimento de constrangimento no trabalhador, pela necessidade de se usar o próprio corpo para instrumentalizar o serviço a ser prestado. Soares (2012) apresenta também que, faz parte dessa dimensão a necessidade de se cuidar da aparência e manter certa discrição. No tocante à dimensão relacional, Soares (2012) compreende que as trabalhadoras recorrem às qualificações sociais, que abrangem todas as atividades e comportamentos essenciais para o bom andamento da interação. Está entre essas qualificações a diplomacia, que é muito valorizada nos trabalhos masculinos, porém quando se tratam de trabalhos desempenhados geralmente por mulheres, é vista como uma característica inata, a exemplo da docência na EI. Fazem parte, igualmente, o equilíbrio na interação, a paciência e a tolerância.

Sobre a dimensão emocional, ressalta-se que, “[...] nem todo trabalho emocional é, necessariamente, trabalho de cuidados, mas todo trabalho de cuidados envolve, sempre, o trabalho emocional.” (SOARES, 2012, p. 49). Ainda para esse autor, existem dois tipos de trabalho emocional: o agir na superfície e o agir em profundidade, ambos podem trazer consequências desagradáveis para a saúde mental das pessoas. O primeiro diz respeito a um falseamento das emoções, como por exemplo, mostrar-se feliz, somente para atender as regras estabelecidas pela instituição. O segundo trata do esforço das pessoas, apoiando-se em estímulos intrínsecos, em realmente sentir as emoções que lhe são requeridas. Tais considerações evidenciam que mesmo se tratando de um assunto que envolve emoções, o cuidado também exige racionalidade no sentido de se tomar a melhor decisão quando se trata do bem-estar de quem se cuida.

Enquanto experiências vivenciadas no contexto de uma creche, as observações de Dumont-Pena (2015) qualificam três tipos de cuidados: o cuidado do outro, o ensino do cuidado de si e o ensino do cuidado com o outro. O ensino do cuidado com o outro é uma dimensão ainda invisibilizada no campo das discussões da EI, embora muito presente no cotidiano das UMEIs, e desenvolvida de forma planejada e intencional pelas professoras. Essa situação pode ser interpretada como um importante traço da identidade profissional, demarcador de uma diferença do espaço doméstico, apesar de ainda não ser reconhecida como tal.

Dumont-Pena (2015), juntamente com Molinier e Papperman (2015), alertam para a necessidade de intensificação dos debates acerca da compreensão do cuidado como uma categoria social e institucional, desnaturalizando sua concepção biológica e

de caráter exclusivamente feminino, que historicamente o constituiu. As mesmas autoras destacam ainda que, no debate sobre essa dimensão, além das questões relacionadas a gênero, estão presentes as experiências de classe social e étnico-raciais, pois nas diversas sociedades as práticas de cuidado geralmente estão ligadas a ideia de subalternidade, colocando as pessoas que a exercem em posição de inferioridade no que se refere especialmente a um status social e profissional de suas ações. Essa constatação elucidada, em partes, o fato de que mesmo que a EI já tenha alcançado alguns avanços significativos no campo do ordenamento legal, ainda no século XXI.

Em muitas instituições ainda permanece a figura da crecheira, da auxiliar, da pajem entre outros termos utilizados para denominar mulheres que, na maioria das vezes sem formação e por baixos salários, ‘cuidam’ de crianças com base na intuição e em sua vivência como mãe, em alguns casos. (ASSIS, 2009, p. 46)

Conforme se pode notar, a discussão sobre status estabelece uma relação direta com a questão da identidade. No caso da EI, compreendemos que a identidade docente tem como elementos caracterizantes a questão de gênero e a dimensão do cuidado, duas temáticas marcadas por estereótipos que acabam minimizando o status profissional das pessoas que cuidam e educam os bebês e crianças pequenas.

A dimensão do status e identidade por sua vez também tem uma relação com a segunda dimensão aqui proposta – a experiência e profissionalidade docente, como construtos da docência como profissão.

5.1.2 A experiência e profissionalidade docente

Dentre outras possíveis definições, a experiência “[...] designa um registro de conhecimentos e saber-fazer oriundos do trabalho. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286).

No âmbito da docência, a valorização da experiência e do saber gerado por ela, ganhou espaço nas últimas décadas, constituindo fonte de interesse de autores como Nóvoa (1995, 1999, 2000), Huberman (2000), Tardif (2002), dentre outros. Não obstante, Schwartz (2010) mostra que desde Platão, esse termo já era considerado nos

estudos filosóficos, sendo visto por alguns (a exemplo de Kant, Hegel e Marx) pelo seu viés positivo, percebido como uma complementaridade indispensável ao entendimento. Por outros, entretanto (como é o caso de Hume), foi tomado pelo seu aspecto negativo, ligado à rotina. Desta maneira, Schwartz (2010), procurando responder ao questionamento se a experiência é formadora, esclarece:

Para que a questão do papel formador da experiência tenha um sentido, é preciso que levantemos uma oposição, quer dizer, uma oposição e uma continuidade, uma possibilidade de articulação entre, de um lado o que poderia ser saberes, conhecimentos, no polo, digamos, mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto. (SCHWARTZ, 2010, p. 36)

Ainda seguindo suas reflexões, há um encadeamento complexo entre os elementos: conhecimento, conceitos, entendimento, saber e experiência. É possível inferir, assim, que não existe conhecimento sem experiência, sua importância está no fato de ser ela que nos impacta. Todavia, se não for agregado a esse contexto os conceitos (responsável por nos fazer pensar) não chegaremos ao entendimento, que por sua vez não levará a construção de um saber. Assim, “somente o entendimento permite construir saberes a partir daquilo que a experiência lhe oferece” (SCHWARTZ, 2010, p. 39).

Na compreensão de Tardif e Lessard (2005), a dimensão da experiência tem se debruçado sobre como o cotidiano é vivenciado e sentido pelas docentes, que pode ser entendida como uma aprendizagem espontânea, que se faz na vivência contínua dos fatos, que por sua vez possibilita a construção de certezas sobre como controlar fatos e situações do trabalho. Pode ser vista, também, como o impacto causado por uma determinada situação vivenciada e sua significância para o indivíduo. Embora tais noções sejam relevantes, de acordo com os autores, acabam por privilegiar uma visão mais individualista e psicologizante do assunto. O que mais lhes interessa é a dimensão social da experiência, ou seja, os significados comuns, construídos coletivamente pelo grupo docente, diante das situações vividas. Isto é, a experiência que é de cada um e de

todos simultaneamente, formando o que eles chamam de mundo comum, partilhado pelo coletivo docente (TARDIF; LESSARD, 2005)

A partir de suas análises com base no cotidiano docente, os referidos autores, consideram que a experiência é multidimensional abarcando diversos aspectos como: domínio, identidade profissional, personalidade, conhecimento, crítica, etc. Portanto, não pode ser vislumbrada apenas como intuição, improviso, repetição, o que a remeteria ao seu viés negativo (TARDIF; LESSARD, 2005).

Alves (2010) retoma os estudos de Schwartz (2010) e ratifica o seu ponto de vista sobre não ser possível, na esfera do trabalho, desconsiderar a dimensão da experiência. Todavia, ela não pode ser tomada por si mesma, pois desse modo estaria reduzida a aspectos particulares e insípidos, desconsiderando a totalidade das relações sociais onde ela se insere. Para o autor, a experiência faz referência à esfera do trabalho concreto, pois se trata de um “[...] conjunto de aspectos que se processam ao longo da história de uma profissão [...]” (ALVES, 2010, p. 1). Ele também nos remete a mesma noção de um coletivo profissional, encontrada em Tardif e Lessard (2005), onde a construção de um percurso individual encontra as histórias existentes anteriormente, naquele mesmo espaço. Ainda de acordo com Alves (2010), a experiência permite outros tipos de encontros:

[...] com as políticas educacionais, com as formas organizacionais da escola, com determinados usos da força de trabalho, com o prazer e o sofrimento na profissão, com uma representação sindical e, mais amplamente, com a relação social do salariado e suas contradições. (ALVES, 2010, p.1)

Essa percepção de experiência converge com a discussão feita por Heller (1991) a respeito da relação entre cotidiano e práxis. Na ótica helleriana, pensamento, conhecimento e ação são entendidos como o tripé da práxis, num movimento dialético. Em seu livro “Sociología de la vida cotidiana”, Heller (1991) concebe o cotidiano como um lugar privilegiado para a constituição do ser particular, mas com possibilidades para constituição do ser genérico.

O primeiro (ser particular) designa aquele que se apropria das objetivações sociais (a língua, os costumes, usos de objetos, etc.) e as reproduz, mas de forma

alienada, ou seja, sem uma autoconsciência. O segundo (ser genérico), designaria o indivíduo, seria aquele que se apropria das objetivações sociais, as reproduz, mas tem consciência da sua relação consigo mesmo e com o mundo. O indivíduo (ser genérico) seria, então, aquele capaz de alcançar a práxis, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática. Ressaltando que a constituição desse ser genérico tem sua base na coletividade, pois, “[...] a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade [...]” (HELLER, 2004, p. 32).

Nesse caso, de acordo com Heller (1991), a práxis seria uma ação fruto de dois tipos de pensamento, proposto por Lefebvre, em quem a autora se fundamenta: o inventivo e o repetitivo. O pensamento inventivo incluiria, portanto, toda ação intencional que constitui a solução de um problema, mas não necessariamente é sinônimo de algo inteiramente novo, pois pode significar a reprodução de algo já feito por outrem (remetendo à esfera do coletivo). Ademais, a intencionalidade não é concebida no sentido estrito, ou seja, anterior à ação, mas sim como atividade dirigida a um fim cuja intenção pode também aparecer no curso da ação. A mesma autora ressalta ainda que uma dose de pensamento repetitivo é necessária para que o ser humano sobreviva no infinito e heterogêneo fluxo das atividades e tarefas cotidianas. Sua existência possibilitaria liberar forças para realizar ações e adquirir experiências que só são possíveis através do pensamento inventivo. (HELLER, 1991).

Percebemos, ainda, a interação dessas considerações com a assertiva feita por Schwartz (2010, p. 43) quando diz que,

Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência. (SCHWARTZ, 2010, p. 43)

Apreende-se, então, que assim como a práxis tem dois lados que se complementam dialeticamente (inventivo e repetitivo), o mesmo pode ocorrer com a experiência, abarcando nela a possibilidade de construção de um cotidiano autotransformador, desde que haja equilíbrio entre estes lados (geral e particular).

Diante das considerações, no contexto dessa pesquisa, interessa-nos o conceito de experiência do trabalho advinda da perspectiva de docentes como sujeitos

hermenêuticos que significa “[...] um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato é, e através da qual ele modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 287). Essas interpretações têm como pano de fundo um embasamento teórico-prático, visando à superação da concepção de experiência como somente aquilo que se aprende com base em ações repetidas e individuais.

Os mesmos autores veem neste processo de autotransformação do sujeito à realização da verdadeira humanidade, pois residiria nela uma mudança na identidade do trabalhador. Em suas palavras: “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, p. 29). Portanto, reside, aqui, a especificidade da docência enquanto um trabalho interativo.

Por conseguinte, existe uma vida cotidiana, da qual a escola é parte integrante e onde são desenvolvidas interações humanas. Essas interações receberam historicamente influência direta dos modelos de gestão e de execução do trabalho procedentes do contexto industrial ou de outras organizações econômicas hegemônicas, evidenciadas na planificação e divisão do trabalho, na padronização e no controle presente dentro da escola.

As considerações feitas acima nos conduzem ao debate sobre a profissionalidade docente. Que pode ser entendida, como o “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

De maneira geral, observa-se que o termo profissionalidade docente perpassa questões como: identidade profissional, autonomia docente, competências, qualificação, saberes específicos, contexto de formação inicial e continuada, coletivo docente, estatuto ético, dentre outras (GIMENO SACRISTÁN, 1999; LUDKE & BOING, 2004, 2010; ROLDÃO, 2005; MORGADO, 2011; ALVES & ANDRÉ, 2013). Isto é, refere-se a termo amplo, que abrange uma complexidade de questões presentes na vida profissional docente.

Para Ludke e Boing (2004), embora a origem do termo seja italiana, sua disseminação no Brasil ocorreu por meio de produções francesas, destacando-se a realizada por Bourdoncle e Mathey Pierre, que averiguaram que o termo começou a ser

usado no contexto de instituição do ideário neoliberal, que introduz situações de instabilidades e ambiguidades, no mundo do trabalho. Nesse caso,

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. [...] Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias. (LUDKE & BOING, 2010, p. 3).

Roldão (2005), após investigar as produções de autores como Sacristán, Dubar e Nóvoa, localizou quatro pontos comuns, que ela denomina de descritores da profissionalidade. São eles:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação); - o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; - o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; - e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos no original)

Ao nosso ver, suas conclusões que situa as professoras como profissionais de ensino retoma a perspectiva das docentes como intelectuais, defendida por Ludke e Boing (2004), cabendo a elas ser um elo fundamental entre as informações e o

conhecimento a ser construído pelos discentes, em um movimento de interpretação crítica, que somente sua ação profissional poderia propiciar. Para esses autores, tais descritores ainda estão no plano utópico quando se considera a realidade vivenciada, mas não se pode abrir mão deles se de fato se quer avançar no campo da profissionalidade (ROLDÃO, 2005; LUDKE; BOING, 2004). Daí a luta pela profissionalização centrar-se atualmente na necessidade de um controle sobre o desenvolvimento do ofício docente nos seus aspectos: formação recebida, definição dos requisitos de acesso e carreira docente, as condições de trabalho, retorno material e simbólico da profissão etc. (TENTI FANFANI, 2007).

A premência desse controle e autonomia nos encaminha então para o ponto sobre a pertença a um corpo coletivo, que assinala a necessidade de uma organização político/pedagógica da categoria, no sentido de buscar saídas para os desafios presentes em seu cotidiano. Destarte, sublinha-se a necessidade do estabelecimento de parcerias entre escola e universidade (LUDKE; BOING, 2004; MORGADO, 2011; BARCELOS; VILLANI, 2006). A adoção dessa parceria é apontada por Ongari e Molina (2003) como um dos fatores caracterizadores das experiências mais inovadoras no contexto das creches italianas. Seguindo essa lógica a proposta de Comunidades de práticas discutida por Ávalos (2011)⁸⁴ é também apresentada como uma alternativa de fortalecimento do coletivo docente.

Outra forma de organização coletiva da categoria é representada pelos sindicatos. Conforme Tenti Fanfani (2005), em quase todos os países da América Latina, os sindicatos docentes em geral e apesar das crises, conservam uma forte capacidade de pressionar sobre o Estado para negociar salários e condições de trabalho. Não obstante, o contexto dos países pesquisados pelo autor revela que o percentual de participação frequente em associações sindicais ou gremiais não é tão expressivo: no Brasil atinge 15,2%; no Peru 10,2%; no Uruguai 9,7% e na Argentina 4,3%. Enquanto que o quadro a respeito de quem nunca participou apresenta os seguintes dados: no Brasil 47,3%; Peru 51,0%; Uruguai 54,2% e Argentina 69,3%. (TENTI FANFANI, 2005).

Os estudos feitos por Oliveira (2007, p. 363), apresentam alguns dos fatores que explicam o percentual citado, são eles: “[...] a redução do número de empregos,

⁸⁴ Ver: ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **EDUCAR**, Barcelona, v. 47, n. 2, p. 237- 252, 2011. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248535>>.

principalmente nos grandes centros industriais, o avanço da tecnologia; a desregulamentação das relações de trabalho e o recurso à informalidade.” Todos têm levado a um enfraquecimento dos sindicatos, que vivenciam atualmente um duplo desafio: “[...] de se defenderem como instituição e aos trabalhadores como categoria” (OLIVEIRA, 2007, p. 365).

Adensando o debate sobre o termo profissionalidade, Morgado (2011) percebe uma inter-relação deste com o conceito de desenvolvimento profissional, e ambos são essenciais no debate sobre mudanças no sistema e nas práticas docentes, em virtude de que as propostas que estão em vigor, ao invés de trazerem melhorias e reforço a identidade profissional docente, tem sido causa do sentimento de mal-estar da classe docente, pois se configura em

[...] sobrecarga de trabalho, excesso de *stress*, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, ‘corrida’ às aposentações. (MORGADO, 2011, p. 802)

Ainda para o mesmo autor, há um descompasso entre o tempo político e o tempo pedagógico, em razão do primeiro primar por mudanças e resultados aligeirados, enquanto o segundo necessita de um ritmo mais compassado, para que o amadurecimento sobre questões relacionadas à prática cotidiana seja possível (MORGADO, 2011).

Esse desequilíbrio entre as necessidades da escola e do contexto sociopolítico/econômico nos encaminha as duas posições identitárias profissional apresentadas por Tardif e Lessard (2005, p. 289), constituídas pelo binômio: agente da organização e ator do cotidiano, que podem ser entendidos da seguinte forma:

[...] Para o agente da organização, os papéis e as tarefas institucionais permitem evacuar parcialmente essas tensões ou desfaze-las; elas tornam possível uma certa distância em relação ao que ultrapassa ou excede o trabalho burocrático e regulamentado. [...] O ator do cotidiano, pelo contrário, é invadido por seu trabalho, que ele assume como pessoa; ele tenta, então, corresponder às exigências contraditórias e assumir

suas tensões com o risco de ser submergido, assolado e vencido por elas.

De acordo com os mesmos autores, há uma oscilação entre essas duas posições identitárias. A segunda é a que geralmente se faz presente na condição docente, fazendo com que a profissão extrapole os muros da escola e as professoras vivenciem em casa as tarefas da escola, configurando assim uma ampliação de sua jornada de trabalho (mesmo que elas não percebam assim, conforme já relatado no capítulo anterior).

Especificamente sobre o campo da EI, encontramos nos estudos de Oliveira-Formosinho (2005, p. 133) a definição de profissionalidade das educadoras de infância como “[...] a acção profissional integrada que a pessoa educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. Seu conceito se aproxima dessa maneira das discussões pautadas por Dumont-Pena (2015) acerca da *ética do cuidado*.

Para Oliveira-Formosinho (2005), embora o papel das professoras de EI se assemelhe ao papel das professoras de qualquer outra etapa da EB, há traços distintivos da sua atuação que estão calcados em algumas especificidades inerentes a essa etapa. Que em síntese seriam quatro: primeiro, o **estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança**, revelando um alto grau de vulnerabilidade e dependência do adulto, bem como a forma de aprender globalizada. Segundo, **a abrangência das tarefas a ser executadas**, que envolve bem-estar, higiene e segurança, o que nos remete aos debates sobre cuidar e educar. Terceiro, o desenvolvimento da **ação baseada numa rede de interações** (crianças, famílias, autoridades locais, gestão, assistentes sociais, etc.). E por último, a **necessária integração e interação entre conhecimento, experiência, saberes e afetos**. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Observa-se que os traços distintivos do trabalho docente na EI discutidos por Oliveira-Formosinho (2005) convergem com os descritores da profissionalidade abordados anteriormente por Roldão (2005). Além disso, ratifica a questão do *care/cuidado* como um dos construtos da identidade docente na EI, conforme já ponderado.

Pautada numa perspectiva de sistema ecológico⁸⁵ e apoiada nos estudos de Vander Ven (1988), Oliveira-Formosinho (2005) analisa que o desenvolvimento da

⁸⁵ A ideia de sistema ecológico entende o desenvolvimento profissional como um processo de crescimento ligado aos contextos de vivências e é composto por quatro estruturas: o microsistema, o

profissionalidade das educadoras de infância passa por cinco estágios ou ciclos de desenvolvimento, são eles: **1)** o noviço, que diz respeito ao nível onde a profissional preenche posições de sub-profissionais na EI, em que seu comportamento baseia-se em predileções pessoais e intuições pelo melhor caminho, mesmo tendo anos de trabalho; comumente ocupa a função de auxiliar ou assistente; **2)** o iniciando – prático principiante trata da pessoa que está à procura de alguma melhoria na formação, mas mesmo adotando ações mais elaboradas ainda tem dificuldade em explicar o porquê de suas decisões; geralmente sua função está diretamente ligada a sala de aula; **3)** o iniciado – prático informado representa um intenso investimento na carreira, tendo como principal característica a efetivação de ações embasadas teórica e empiricamente; também tem uma atuação direcionada a sala de aula, todavia é mais preciso na resolução de problemas; **4)** o complexo – prático complexo traz o acúmulo de conhecimentos e anos de experiência de trabalho; representa assim a profissional que tanto pode atuar em sala de aula quanto pode assumir cargos de administração e supervisão, pois atuam muito bem na área de planejamento e elaboração de programas para atender as necessidades do seu público alvo; **5)** o último é o estágio de influência – prático influente que é aquela pessoa com anos de experiência por já ter assumido inúmeros papéis e funções, tem uma compreensão profunda e fundamentada dos aspectos presentes no campo de atuação. Diferente dos outros estágios que estão mais direcionados ao microsistema e mesosistema, esse estágio age mais no exosistema e macrosistema, dirigindo serviços ou programas, desenvolvendo pesquisas e publicando profissionalmente. Por fim, cabe ressaltar que, de acordo com a mesma autora, as profissionais não necessariamente passam por todos esses estágios, bem como eles não seguem uma linearidade.

Assim sendo, Oliveira-Formosinho (2005, p. 156) pondera que:

O desenvolvimento profissional é lento, passa por momentos diferenciados no que se refere aos problemas, ansiedades e necessidades de formação. As primeiras fases estão muito ligadas ao contexto micro da sala de aula, ao processo de ensino

mesosistema, o exosistema e o macrosistema. O primeiro refere-se ao local onde se estabelecem as relações diretas (casa, escola, emprego). O segundo representaria as relações estabelecidas dentro dos microsistemas. O terceiro versa sobre contexto que indiretamente influenciam nos acontecimentos dos micro e mesosistema. E o quarto não trata de um contexto específico, mas sim de crenças, valores, hábitos, formas de agir e estilos de vida, que são veiculados nos outros sistemas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005)

aprendizagem e a necessidade de ganhar competência para educar bem as crianças. Em fases seguintes, embora mantendo-se esta centração nos problemas quotidianos imediato, as educadoras abrem-se a outros contextos quer no que se refere a acção profissional, quer no que se refere à formação contínua.

A profissionalidade em inter-relação com a experiência enfatiza o carácter subjetivo da profissão, ou seja, como se aprende e que sentido se dá a prática, diante das condições institucionais, sociais, económicas, culturais e políticas presentes no quotidiano de trabalho. Converte assim com a perspectiva de uma profissão relacional, defendida por Tardif e Lessard (2005) e com a compreensão já exposta por Tenti Fanfani (2005) quando faz referência à importância de se conhecer a subjetividade docente para que, por meio dela, entendamos o que as professoras fazem e porque fazem. Elementos importantes para estruturação de políticas públicas, pois, de acordo com Tenti Fanfani (2005), mesmo em um cenário de forte regulação das ações docentes, suas ações não se configuram uma obediência automática de leis, decretos, circulares e regulamentos.

5.2 A Docência como profissão na Educação Infantil – o campo de pesquisa

5.2.1 O status e a identidade profissional das docentes tocantinenses

Como destacamos anteriormente, a dimensão do status diz respeito à normatização ou processo de institucionalização da função exercida, conduzindo a discussão para a temática da identidade profissional, estabelecida tanto no espaço interno das instituições quanto no âmbito social, que por sua vez é um construto histórico, social e político (TARDIF; LESSARD, 2005). Abordamos, então, essa dimensão a partir da escolha da profissão e do reconhecimento social, destacando em seguida a questão de gênero e sua relevância na definição do profissional de EI.

5.2.1.1 A escolha da profissão e o reconhecimento social

Como destacamos anteriormente, a parte empírica da pesquisa envolveu professores e monitores dos municípios de Tocantinópolis e Araguaína, na região norte

do estado do Tocantins. Numa primeira abordagem junto a esse público, para saber o quanto se identificam com a docência na EI, procuramos saber o motivo que levou à escolha da profissão exercida. As três principais respostas das entrevistadas indicaram, de forma geral, que: 43,7% escolheram trabalhar na EI; para 32,6% foi o primeiro concurso ou seletivo que passou e 15,6% chegaram à função por acaso.

Ao desagregarmos as respostas por função, observou-se que o percentual de quem escolheu estar na EI é maior entre as professoras (46,5%) em comparação com as monitoras (28,6%), ratificado pelo índice de quem respondeu ter chegado por acaso à função, que foi de 12,3% entre as professoras e 33,3% entre as monitoras. Em relação à resposta de ter sido o primeiro concurso ou seletivo que foi aprovada, o percentual entre as professoras (34,2%) foi maior que entre as monitoras (23,8%).

Ao observarmos as respostas pela perspectiva dos segmentos, as docentes da pré-escola ficam em primeiro lugar dentre aquelas que escolheram estar nessa etapa, significando o percentual de 49,1%; em segundo lugar, estão as docentes das turmas multisseriadas/multietapas, com 43,8% e por último, aquelas que atuam em creche, 39,4%.

Dentre os outros motivos para estar na profissão, houve sete respondentes, equivalentes aos percentuais iguais de 14,3%, que mencionaram: designação pela secretaria de educação; conseguiu contrato/remuneração; devido a uma doença que impossibilitou exercer o trabalho de merendeira foi ser monitora; acabou gostando; indicação; influência da mãe; não teve condições de fazer outro curso e necessidade de trabalhar.

A pesquisa realizada por Souza (1996), que fez a mesma indagação aos professores de uma escola da rede estadual localizada na periferia de São Paulo, obteve respostas que, em parte, diferem do que apresentamos aqui. Percebe-se que as respostas mais evidenciadas na pesquisa da autora indicaram a influência da família e a situação socioeconômica como fatores determinantes para escolha do magistério, pontos com pouca evidência em nossa pesquisa. No entanto, ao considerarmos respostas como: primeiro concurso/seletivo que passou e chegaram à função por acaso, percebemos que há aqui uma relação importante com a conclusão da autora quando afirma que “o professor, na vida cotidiana, ao optar pelo caminho possível ante as contingências, opta pelo magistério” (SOUZA, 1996, p. 74). Além disso,

Enquanto esse professor, presente nos depoimentos, subordinase às regras de sobrevivência e escolhe a carreira universitária possível, engendra a possibilidade de resistência, porque elabora a *práxis* no trabalho que desenvolve. (SOUZA, 1996, p. 75)⁸⁶

Outra confluência está nas variáveis a respeito da vontade de mudar de profissão e nos motivos que as fazem permanecer nela.

Desse modo, em nossa pesquisa, mesmo que a EI não represente uma escolha unânime, 68,1% das professoras e 52,4% das monitoras afirmaram que sempre optariam por trabalhar na EI se tivesse que recomeçar a sua vida profissional. Opinião reiterada no percentual de 70% das professoras e monitoras que responderam que pretendem continuar na educação e nunca mudariam de etapa. Porém, 72,8% das professoras e 71,5% das monitoras, sentem sempre ou frequentemente que seu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis. O que ratifica as avaliações já apresentadas anteriormente na dimensão da atividade sobre as condições de trabalho.

Ao observarmos as mesmas questões por segmentos, as docentes das creches são aquelas que mais indicam (70,6%) que sempre recomeçariam sua vida profissional pela EI; em seguida, as docentes das turmas multisseriadas/multietapas (68,8%). As docentes da pré-escola, embora representem 58,5%, foram aquelas que apresentaram o menor percentual nessa questão. Por sua vez, observa-se uma correlação na ordem que demonstra uma insatisfação com as condições que possuem e a vontade de continuar a trabalhar na etapa, pois 83,1% das docentes da pré-escola, 73,4% das de turmas multisseriadas/multietapa e 64,2% das docentes de creche sentem que sempre ou frequentemente seu trabalho poderia ser mais eficiente, caso fosse planejado e executado em condições mais favoráveis. Ou seja, as docentes de pré-escola foram aquelas que menos recomeçariam profissionalmente pela EI e aquelas que mais se ressentem por seu trabalho não ser tão eficiente devido às condições disponíveis.

A respeito do que as motivava a continuar exercendo a docência em EI, destacou-se dentre as professoras e dentre as monitoras o desejo de acompanhar e estimular o desenvolvimento infantil. Do segundo ao quarto lugares, com percentuais equivalentes a 13,2% apareceram, nas respostas das professoras, as justificativas: a)

⁸⁶ A autora emprega o termo *práxis* com base em Hannah Arendt e baseia-se na perspectiva da vivência profissional coletiva.

contribuir com o futuro do país ou com as etapas posteriores de ensino; b) perfil/vocação⁸⁷ e c) busca por novas experiências, conhecimentos e desafios. Em relação ao ideal de perfil/vocação, praticamente todas as professoras que optaram por essa alternativa a complementavam dizendo que, para trabalhar na EI, é necessário gostar do que se faz. A esse respeito, Souza (1996, p. 79) concebe o “gostar” como integrante da “condição de ser docente”, sendo elemento de resistência à conjuntura de um trabalho árduo e desvalorizado. É preciso ressaltar que concordamos com tal perspectiva.

Em relação às monitoras, as justificativas apresentadas mudam um pouco, pois em segundo lugar, com 12,9%, aparece a questão da realização pessoal; em terceiro e quarto lugares, com os mesmos percentuais (11,3%), aparecem: a) contribuir com o futuro do país ou com as etapas posteriores de ensino e b) estabilidade na carreira – concurso. Vale frisar que diferente das professoras, a variável perfil/vocação não teve destaque, representando apenas 6,5% das respostas.

Acerca disso, novamente Souza (1996) dá-nos a seguinte explicação:

A docência como vocação – no sentido de **‘é da minha vontade ser professor’** – aparece sempre relacionada com as motivações apresentadas para a permanência no magistério e se exprime no dom, no gosto, no caráter social da profissão. **Talvez o professor dissimule assim as condições de trabalho** (baixos salários, intensas jornadas em várias escolas, etc.) e a falta de perspectiva de mudança profissional. (SOUZA, 1996, p. 79, grifos nossos)

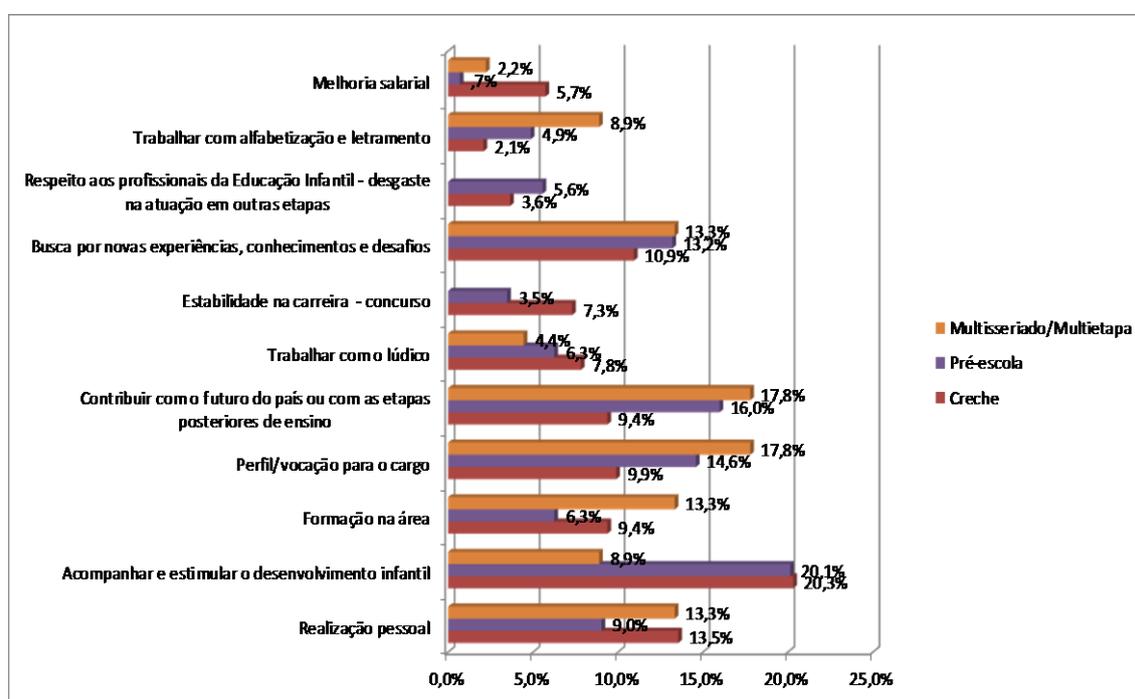
Outra diferença observada foi que, diferentemente das monitoras, o percentual das professoras que disseram que continuam em virtude da estabilidade na carreira – concurso, foi expressivamente menor (3,8%). É perceptível um consenso entre as funções sobre a melhoria salarial ser uma justificativa irrelevante para continuar exercendo a profissão, mesmo que dentre as monitoras esse fato seja ligeiramente mais significativo do que entre as professoras, representando 6,5% e 2,8% respectivamente. A questão do respeito aos profissionais da Educação Infantil também não foi uma justificativa expressiva, significando apenas 3,4% das respostas entre as professoras e

⁸⁷ Os termos perfil/vocação foram utilizados no mesmo sentido indicando a existência de características pessoais que se afinam com a função requerida, como por exemplo, gostar de crianças.

6,5% entre as monitoras. Observamos nesses resultados a presença, por parte das profissionais, do sentimento de desvalorização da profissão exercida. Uma possibilidade de análise desse dado poderia se relacionar às queixas aos planos de carreira, apresentadas no capítulo anterior, posto que as professoras não percebem que o exposto nos planos de fato se concretiza em suas carreiras.

Compilando-se as respostas a partir da perspectiva dos segmentos, temos o gráfico 21.

Gráfico 21 - Avaliação dos sujeitos docentes acerca dos motivos para continuar exercendo a docência na Educação Infantil, de acordo com segmentos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Observa-se que as respostas ligadas a um ideal de contributos para o desenvolvimento social, das crianças, perfil/vocação e busca de novos conhecimentos, novamente despontam entre as principais justificativas para se continuar na profissão, ainda que existam algumas variações entre os segmentos. Reitera-se que a questão salarial, a estabilidade na carreira e o respeito aos profissionais não são motivos expressivos para prosseguirem na profissão, sendo que essas duas últimas questões não figuram entre as respostas dos sujeitos docentes que atuam em turmas multisseriadas/multietapas. Sobre a questão salarial, percebe-se novamente um

consenso; embora o menor percentual esteja entre os sujeitos docentes da pré-escola (0,7%), também apresentam o menor índice a respeito da continuidade na profissão ser uma realização pessoal (9,0%).

Dentre as possíveis interpretações que podem ser feitas dos dados apresentados, a avaliação das docentes revela que, mesmo com baixos salários, diante das perspectivas de trabalho que se tem nos municípios, o magistério ainda é uma boa escolha. Outro setor de trabalho seria a área de comércio, que vem diminuindo seu quadro de oferta a cada ano. Vale lembrar que analisamos dois dos maiores municípios em número de habitantes dentre os 25 que compõem a região Bico do Papagaio, o que significa afirmar que para se ter outras opções de trabalho, seria necessária a mudança para outra região do estado, ou até mesmo mudar-se para outro estado da federação, o que não nos pareceu ser uma opção em pauta para o grupo pesquisado.

No cômputo das justificativas apresentadas, nota-se um movimento ambíguo de dois modelos mencionados por Tenti Fanfani (2005). Por um lado, o modelo profissional que evoca a ideia de investimento na carreira por meio de aprendizados científicos, e, por outro, o modelo vocacional que se pauta numa atitude de responsabilidade e respeito para com as crianças, mas que não seria contrária a incorporação de conhecimentos científicos. Tal movimento resultaria no conceito de *ethos*, como identidade social da profissão, em que a concepção de vocação, ligada à ideia de dom, sacrifício ou algo inato, cede lugar à perspectiva de compromisso, respeito e cuidado com o outro (TENTI FANFANI, 2007). Reconhece-se essa perspectiva nas respostas que indicaram o desejo de acompanhar e estimular o desenvolvimento infantil.

Deprendemos que o motivo que levou à escolha da profissão e as razões que as mantêm no seu exercício refletem-se no grau de satisfação com o fato de ser professora, simbolizada de forma geral, numa média de 24,5% dos sujeitos docentes que se sentem muito satisfeitos. Quando decompostos os percentuais por função, e ao somarmos a variável muito satisfeita com a satisfeita, encontramos o percentual de 74,8% das professoras e 80,9% das monitoras nessas escalas. Essa situação converge com os índices já apontados no capítulo anterior, a respeito do grau de satisfação com as condições de trabalho e carreira.

Na decomposição por segmentos, os percentuais na escala satisfeitas coincidem, mas quando se agrega a variável muito satisfeita, observamos que o maior índice é das docentes de turmas multisseriadas/multietapas, com 81,3%. Em seguida, as docentes de creche, com 79,4%, e por último, as docentes de pré-escolas, com 69,2%.

Especificamente na escala insatisfeitas, também encontramos o maior percentual entre as docentes de pré-escola (15,4%); logo após, as docentes de creche (8,8%). Em relação às docentes de turmas multisseriadas/multietapas, não houve registro nessa escala.

Os índices de satisfação convergem com o resultado encontrado por Tenti Fanfani (2005), no qual 79,3% dos professores brasileiros se declararam satisfeitos com a atividade docente em si. Assemelham-se, também, à pesquisa desenvolvida pelo TDBB/GESTRADO (VIEIRA et al., 2013), para a qual 63,5% dos sujeitos docentes de EI sentem-se satisfeitos com a profissão.

Tais similaridades, em espaços de tempo diferentes, sugerem que o exercício da docência em si propicia autorrealização profissional, e que os pontos de insatisfação docente geralmente referem-se às condições objetivas de trabalho ou fatores extrínsecos à profissão, relativos à ordem social vigente, conforme tematizado por Penin (1985) e Ongari e Molina (2003). Tal perspectiva foi explicitada aqui nas avaliações feitas pelos sujeitos docentes quanto aos aspectos relativos às condições de trabalho, e também nos três primeiros pontos indicados como aqueles que precisam ser melhorados para garantir a qualidade do trabalho, a saber: os recursos pedagógicos, o quantitativo de crianças por turma e a remuneração.

A autorrealização profissional também pode ser aferida com base no percentual de 69,6% das professoras e 52,4% das monitoras que sentem que sempre seu trabalho lhe permite utilizar o máximo de suas capacidades ou nas 82,6% das professoras e 76,2% das monitoras que consideram que sempre tem muito a contribuir na educação. Há ainda a média de 53,3% dos sujeitos docentes que nunca se sentiram frustrados com seu trabalho e a média de 44,5% dos que nunca pensaram que em outra profissão utilizariam melhor suas habilidades intelectuais.

Há nos depoimentos das professoras de EI um misto de compromisso político e paixão, em que esse último termo não necessariamente representa uma forma alienada de ver a profissão. Na análise de Nascimento et al. (2005),

Para quem conhece e atua na educação infantil, esse tom, essa ênfase no engajamento profissional, esse entusiasmo e aposta no trabalho não são estranhos. Tais características parecem constituir a própria identidade da profissional de educação infantil. (NASCIMENTO et al.; 2005, p. 50)

Os dados também ratificam a observação de outra pesquisa, realizada em 2012, com 63 professoras da rede municipal de ensino. Nessa, percebeu-se a relação direta entre as variáveis: escolha ou não da profissão e realização profissional. Os dados demonstraram que quem escolheu ser professora tende a sentir-se mais realizada, mesmo diante dos mesmos desafios enfrentados por todos. Por conseguinte, quem não queria ser professora se sente menos realizada na profissão que exerce (LOCATELLI; LOCATELLI, 2017).

Para Souza (1996), a imagem intelectual, humanitária, social e política atribuída à profissão docente, que dá sentido às avaliações feitas no sentido de autorrealização, é fruto de um movimento ambivalente e ambíguo, que envolve conformismo e resistência nas relações estabelecidas com a referida profissão.

São relações caracterizadas por aceitação, interiorização dessas formas de dominação, e por recusa, negação. Nesse processo, sem contestar abertamente o estabelecido (inevitabilidade da escolha profissional), reinterpretam e reelaboram os valores, com base na experiência, conferindo-lhes novos significados (a importância de ser professor). (SOUZA, 1996, p. 79)

Na sequência, pertinente ao status está o reconhecimento social. Sob essa perspectiva, procuramos verificar as respostas com base em algumas instâncias: a secretaria de educação, coordenação ou supervisão pedagógica e os pais das crianças. As duas primeiras instâncias foram agregadas numa única pergunta.

No que diz respeito à primeira instância, 72,8% das professoras e 80,9% das monitoras sempre ou frequentemente consideram que seu trabalho é reconhecido pela secretaria de educação, coordenação ou supervisão pedagógica etc. Nesse mesmo quesito, ao observarmos pelo viés dos segmentos, as docentes de turmas multisseriadas/multietapas sentem-se mais reconhecidas, apresentando o percentual de 81,3% na escala, seguidas pelas professoras de creche, com 79,1%. Mantendo a perspectiva de maior insatisfação, estão as docentes de pré-escola, com o percentual de 65,4%.

Em relação à família, a avaliação de reconhecimento segue a mesma proporção positiva por parte das professoras, pois apenas 25,3% avaliam que sempre ou frequentemente seu trabalho não é reconhecido pelos pais das crianças. No entanto, essa

avaliação se modifica quando se trata das monitoras, pois 61,9% apresentaram a mesma resposta. Essa situação pode ser explicada por não haver relação direta entre as monitoras e os pais das crianças. Tal atribuição cabe à professora titular da turma, ainda que as monitoras permaneçam mais tempo com as crianças, recepcionem e fiquem até a última criança sair.

Vale ressaltar que, do ponto de vista dos segmentos, as docentes que atuam em creche são aquelas que se sentem menos reconhecidas por parte das famílias, seguidas pelas professoras da pré-escola. As docentes de turmas multisseriadas/multietapas são aquelas que melhor avaliaram a situação.

Oajuizamento positivo em relação ao reconhecimento social é um ponto convergente com a pesquisa do TDBB/GESTRADO já citada anteriormente (VIEIRA et al., 2013), para a qual 33,5% concordam parcialmente e 37,3% concordam que realizam um trabalho socialmente valorizado.

Vale destacar também que os significativos índices de avaliação positiva para a primeira instância causaram-nos estranheza diante das avaliações feitas sobre as condições de trabalho. Entretanto, a indagação de uma professora acerca da opção de se indicar uma única avaliação para duas esferas distintas (secretaria e coordenação/supervisão), fez-nos entender que os percentuais representam de fato a visão que os sujeitos docentes têm mais especificamente da coordenação ou supervisão pedagógica⁸⁸, apontada por 16,3% das professoras e 37,5% das monitoras como o apoio que tiveram para enfrentamento das dificuldades iniciais no momento de ingresso na profissão, sendo também mencionados como os parceiros na resolução das dificuldades cotidianas. Não correspondendo, assim, à avaliação que se faz da secretaria de educação, denotando, portanto, um aspecto que precisa ser melhor explorado posteriormente.

Sobre a instância família, cabe ponderar que, se por um lado ela é vista por um viés positivo, por outro, a necessidade de contar com mais apoio das famílias fica em quarto lugar, com média de 16,4% das avaliações de professores e monitoras (entre os pontos que seriam importantes para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido). O terceiro ponto, junto com a carga horária de trabalho, na opinião das professoras (com 9,7%) e o quinto na opinião das monitoras (com 9,4%) considerado mais cansativo da

⁸⁸ A coordenação pedagógica (ou supervisão pedagógica) compõe o quadro de pessoal atuante dentro das instituições escolares. Por sua vez, a equipe da secretaria de educação representa agentes externos às escolas.

profissão e representa ainda o segundo maior índice (média de 25,5%) sobre de quem as docentes mais recebem cobrança.

Evidencia-se, assim, a permanência de uma complexa relação entre família e escola, em que “o processo de aquisição da confiança é lento e variável, dependendo da história pessoal, valores, expectativas da família, e de como os profissionais de creches [e pré-escolas] percebem essas peculiaridades e lidam com elas”. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 186)

Diante do quadro exposto, ao considerarmos a opinião dos sujeitos docentes sobre como percebem o reconhecimento social de seu trabalho, trazemos o conceito de status profissional, com a linha de raciocínio proposta por Freidson (2009), que coloca como fonte do status profissional o valor que a sociedade dá a uma determinada profissão (aqui representada pelas instâncias família, secretaria de educação/coordenação ou supervisão pedagógica) e enquanto esse valor persistir, seu status permanece. Deduzimos que o segmento como maior status profissional é o das turmas multisseriadas/multietapas, com reconhecimento por parte das duas instâncias. Assim sendo, a pré-escola seria o segmento menos reconhecido pela instância da secretaria de educação, e a creche, o menos reconhecido pelas famílias.

Quanto às funções exercidas, as professoras denotam sentirem-se mais reconhecidas do que as monitoras, o que representa um status superior das primeiras, fato que nos remete à discussão sobre o *care*, no qual se explicita que as profissionais que lidam diretamente com as tarefas de cuidados com o corpo de outrem são as menos reconhecidas socialmente. Ratifica-se, assim, o necessário aprofundamento das discussões sobre o cuidado como uma categoria social (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012; DUMONT-PENA, 2015; MOLINIER; PAPPERMAN, 2015).

Ainda sobre a referida questão, gostaríamos de registrar que estamos cientes de que a função de monitora não é reconhecida pela gestão municipal como integrante do quadro do magistério, e daí se elucida o sentimento de não reconhecimento de seu trabalho expresso em suas respostas. Assim, diante do contexto em que: as duas funções (professoras e monitoras) têm ações diretas no processo de desenvolvimento das crianças pequenas e dos bebês; as dimensões cuidar e educar são convergentes; muitas vezes a monitora assume sozinha a turma em momentos que a professora precisa se ausentar (com base em observações realizadas nas instituições de EI como professora de estágio), defendemos a necessidade das monitoras também serem vistas como profissionais do magistério, com formação específica e plano de carreira.

A esse respeito, ainda que não se reportasse diretamente ao exercício da docência, os estudos desenvolvidos por Guimarães, Hirata e Sugita (2012, p. 156) contribuem com o debate desnaturalizador dessa categoria ao assinalarem que “[...] a emergência do *care* como profissão implica o reconhecimento e a valorização do trabalho doméstico e do trabalho familiar como ‘trabalho’; em outras palavras, a associação do trabalho do *care* com uma profissão feminina deixa de ser natural”. Abre-se, dessa forma, o caminho para se entender que as atividades de cuidado envolvem técnicas socialmente compartilhadas. Desta forma, não são inatas de um determinado sexo, no sentido biológico, e sim constructos sociais.

O binômio educar/cuidar aparece em diversos documentos que normatizam a EI brasileira, dentre eles as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e o RCNEI, para os quais o binômio é referenciado com aspectos indissociáveis. A interligação profunda entre educar e cuidar é mencionada em vários estudos, como uma especificidade do trabalho em EI e elemento diferenciador da atuação dessas professoras em relação às professoras de outras etapas da educação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2005) traz que a defesa da ligação entre cuidados/educação é tão presente que se chega a propor um novo conceito, denominado de *educare*, resultado da fusão entre os termos *educate* e *care*, e cunhado pela psicóloga norte americana Bettye Caldwell (também conforme atestado por Nascimento et al., 2005).

Os dados indicam ainda que, mesmo sem representar um índice majoritário acerca da escolha da profissão exercida, atualmente os sujeitos docentes pesquisados demonstram construir uma identidade com a EI, pois, dentre outras questões, é possível inferir a perspectiva de futuro na profissão (DUBAR, 2012) que se fortalece num ideal de perfil/vocação no sentido de gostar do que fazem a despeito das adversidades que são enfrentadas no cotidiano.

5.2.1.2 A questão de gênero: um traço identitário na Educação Infantil

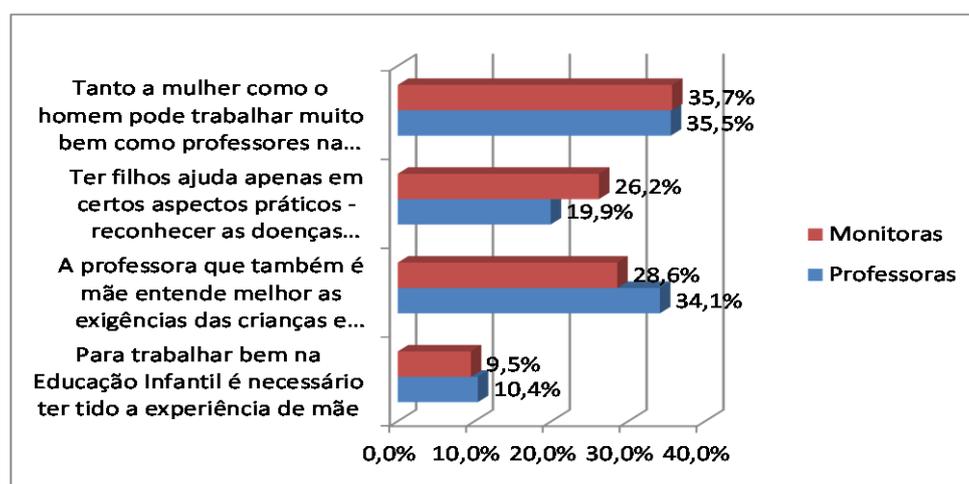
Dentro da dimensão do status e identidade docente, outro ponto que gostaríamos de destacar coloca em cena a questão de gênero. Os debates sobre essa temática emergiram a partir do novo contexto de divisão sexual do trabalho que integrou a organização dos sistemas educativos nacionais e se configurou numa forma de opressão da mulher ao mesmo tempo em que se constitui objeto de luta (por reconhecimento e por igualdade).

Conforme discutido por estudiosos da área como Kramer (2006) e Kuhlmann Jr. (2010), no caso mais específico da EI brasileira, a presença da mulher no mercado de trabalho caminhou paralelo com os movimentos de luta por creches e pré-escolas de qualidade, iniciados no final dos anos de 1970 pelas mulheres trabalhadoras, e trazem em seu cerne as tensões de interesses entre atores da sociedade civil, agências internacionais e instâncias governamentais. Tais movimentos foram marcados pelos debates sobre o seu caráter assistencial e a necessidade de incorporação de sua perspectiva educacional. (LOCATELLI; VIEIRA; DINIZ, 2016)

Temática muito cara à categoria docente e talvez mais ainda para a EI, no âmbito do status e valorização do magistério, geralmente está atrelada à tendência de desvalorização de seus profissionais, haja vista a linha tênue entre o profissional e o doméstico, na qual a condição de vulnerabilidade manifesta-se na “[...] dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 136) muitas vezes se confunde com as tarefas de uma mãe.

Nesse sentido, buscamos compreender qual a relação que os próprios sujeitos docentes faziam da questão da maternidade com o exercício da docência. Para tanto, foram dadas quatro alternativas e as respondentes deveriam fazer a opção por duas. O gráfico 22 equaciona os resultados a partir da função exercida.

Gráfico 22 - Avaliação dos sujeitos docentes sobre a relação entre o trabalho docente e a maternagem



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Podemos deprender que temos uma posição ambígua, por parte dos sujeitos docentes, sobre a questão proposta, embora haja uma relativização da ideia de que a profissão docente é essencialmente feminina, representada na média de professoras e monitoras que escolheram a opção “Tanto a mulher como o homem pode trabalhar muito bem como professores na Educação Infantil”. Nos índices de professoras e monitoras que consideram que “Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos - reconhecer as doenças infecciosas, trocar fraldas, etc.”. Ainda assim, vê-se que para 10,4% das professoras e 9,5% das monitoras “Para trabalhar bem na Educação Infantil é necessário ter tido a experiência de mãe”. Consideramos também que o forte apelo feminino para atuar na EI também fica evidente no percentual de respostas da segunda opção mais escolhida “A professora que também é mãe entende melhor as exigências das crianças e dos outros pais”, embora esse sentimento seja mais perceptível entre as professoras do que entre as monitoras, conforme registrado nos percentuais de respostas.

Em pesquisa similar feita por Ongari e Molina (2003) a partir da aplicação de questionários com 240 educadoras de creche italianas, apenas uma professora (correspondente a menos de 0,5%) considerou que para ser boa educadora precisava-se ter tido a experiência como mãe, o que a nosso ver significa um avanço na visão que se tem da profissão por parte das professoras italianas. Contrastando os outros resultados, percebemos que sobre a ideia de que “A professora que também é mãe entende melhor as exigências das crianças e dos outros pais”, a pesquisa realizada pelas referidas autoras apresenta um resultado mais elevado de professoras adepta a essa ideia (equivalendo a 55%), enquanto o nosso percentual teve uma média menor (31,3%). Todavia a respeito da assertiva sobre “Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos - reconhecer as doenças infecciosas, trocar fraldas, etc.”, nossos percentuais convergem com a pesquisa realizada pelas das autoras, que foi de 19%.

Na análise das mesmas autoras, as professoras entrevistadas evidenciaram dois níveis de representação da profissão: em um nível expressivo, compartilhou-se a ideia do trabalho em termos altamente profissionalizados e desligados da própria experiência pessoal. Em outro, mais profundo e menos consciente, as próprias vivências pessoais fazem parte da ideia de profissão (ONGARI; MOLINA, 2003). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, podemos dizer que os dois níveis são perceptíveis em nossos resultados, porém com representatividade mais forte para o segundo nível, no qual a perspectiva de profissão mescla-se intensamente com a maternidade.

É significativo registrar que ao analisarmos as escolhas das docentes a partir do critério dos segmentos, notamos que as atuantes em creche foram as que apresentaram os maiores percentuais de escolha das questões que colocam a figura feminina como um determinante para atuar na EI. O que nos faz considerar que trazem a feminização (YANNOULAS, 1992) como um traço de sua identidade profissional, talvez por serem aquelas que mais têm as ações de cuidados como um componente marcante de suas tarefas cotidianas. Assim, destaca-se, mais uma vez, o segundo nível de representação da profissão, proposto por Ongari e Molina (2003) para o qual a perspectiva de profissão mescla-se intensamente com a maternidade.

Na opinião de Kramer (2005), o traço tênue entre profissão e maternagem relega ao magistério na EI certa desvalorização, que se manifesta, por exemplo, na forma de tratamento às professoras, presente nos contextos discursivos, com o uso do termo meninas para designar a professora, ou então, pode se usar o termo no diminutivo (professorinha).

Na concepção de Maranhão e Sarti (2008) o próprio uso da denominação tia para a professora é uma questão complexa, pois ideologicamente pode ser utilizado para negar a necessidade dessa profissional ter um saber sistematizado, que embasa sua prática, sugerindo assim que basta o afeto e o conhecimento do senso comum para ser professora.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 177), isto tende a ocorrer pois ao magistério atribui-se uma profissão denominada ideal de serviço, que é “[...] caracterizada pelo fato de não produzirem algo tangível, resultado mensurável, mas atuarem para e com alguém [...]”. Que por sua vez é um atributo conferido ao sexo feminino.

Seguindo essa perspectiva de análise, Tiriba (2005) entende que a manifestação do patriarcalismo está no valor que é atribuído aos papéis realizados por cada sexo. Historicamente, delegou-se aos homens o papel de cuidar das coisas e, às mulheres, o cuidado com as pessoas. Como vivemos em uma sociedade que valoriza as coisas, o papel masculino acaba tendo mais valor social, embora atualmente o modelo de família não se adeque mais a tal padrão. Nesse sentido,

Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar – sentir – fazer: esse seria o desafio para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar. (TIRIBA; 2005, p. 78)

Acreditamos que essa valorização passa pela desconstrução dos estereótipos ainda presentes no imaginário social, reforçado pelos próprios sujeitos docentes e demais executores das políticas públicas para atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme percebido nos resultados da pesquisa por nós realizada.

Um desses estereótipos encontra-se na diminuta presença masculina na EI. Basta lembrar que dos 137 sujeitos docentes participantes da pesquisa, apenas três estão em sala de aula e são do sexo masculino, mas nenhum atua em creche – a não ser que ocupe o cargo de gestão, caso encontrado no município A. De acordo com esse gestor escolar (que é concursado como professor), os pais têm muito receio das crianças serem molestadas pelos professores homens, especialmente as meninas, fato que Ramos (2017) também verificou em sua pesquisa, citada em outro momento desta tese.

Outro estereótipo que precisa ser desconstruído (tratado no tópico anterior) é a concepção de cuidado como uma tarefa inferior e qualificada como essencialmente feminina. Conforme atestado pelos estudos de Dumont-Pena (2015), é possível compreender que as relações sociais estabelecidas que envolvem o cuidado revelam tensões sociais entre quem cuida e quem recebe o cuidado – herança histórica da divisão social e sexual do trabalho. Resulta-se, assim, um contexto permeado por ambiguidades, contradições e relações de poder, manifestadas, por exemplo, nas narrativas em que aparecem o tomar conta, advindas de uma compreensão do senso comum, reportando a ideia ora de um serviço, ora de caridade.

Assim, uma compreensão mais crítica sobre o cuidado é central para as lutas no campo da igualdade profissional, pois ao se trazer para o palco das discussões os aspectos referentes a gênero, classe social e etnia, ampliam-se as discussões necessárias tanto no domínio do direito da criança a uma educação de qualidade, quanto à formação e condições de trabalho das profissionais que cuidam das crianças (LOCATELLI; VIEIRA, 2017).

Acreditamos, então, que o primeiro passo dado está no estranhamento do que seria natural, simbolizado na média percentual de 35,6% dos sujeitos docentes que consideram homens e mulheres aptos a serem docentes na EI. Assis (2009) complementa nossa análise acrescentando como outros passos a serem dados para superação da ambiguidade presente: “[...] a necessidade de mudanças de concepções

sobre infância, educação, sociedade e conseqüentemente, com a realização de alterações nas práticas cotidianas.” (ASSIS, 2009, p. 49).

Para fechar as discussões expostas até o momento, conscientes de que as possibilidades de análise não estão exauridas, trazemos uma citação de Souza (1996), que ao nosso ver, traduz a nossa ideia sobre a relação identidade e status do magistério,

Num jogo conflituoso, na busca de reconhecimento social por seu trabalho, o professor, nos depoimentos, move-se entre assumir a responsabilidade individual pela qualidade de seu trabalho, atribuindo à vocação e ao prazer as possibilidades de realização da formação de novas gerações; e a exigência de direitos, de melhores condições de trabalho e de salários, através da luta pela instituição de espaços políticos, isto é, da práxis. As possibilidades de ruptura dessa ambigüidade encontram-se na constituição do espaço público – de ação e debate – e na constituição de uma nova sociabilidade. (SOUZA, 1996, p. 214)

Na seqüência, temos a última dimensão da docência como profissão, que mescla experiência e profissionalidade.

5.2.2 Experiência e profissionalidade na Educação Infantil

Foram analisados, neste item, os dados que entrelaçam a perspectiva da dimensão experiência com a profissionalidade docente. Os estudos a respeito da temática situam alguns conceitos importantes que perpassam a discussão: desenvolvimento profissional, saberes específicos, contexto de formação inicial e continuada, coletivo docente (TARDIF; LESSARD, 2005; GIMENO SACRISTÁN, 1999; LUDKE & BOING, 2004, 2010; ROLDÃO, 2005; MORGADO, 2011; ALVES & ANDRÉ, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Tomando por base a concepção de profissionalidade enunciada por Roldão (2005, p. 108) que a vê como “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Passaremos então a localizá-los dentro das questões propostas para a presente pesquisa, retratados aqui, numa clara correspondência aos conceitos acima descritos, a partir dos seguintes temas: a)

dificuldades iniciais da carreira; b) o coletivo na docência e; c) os saberes específicos da docência na EI.

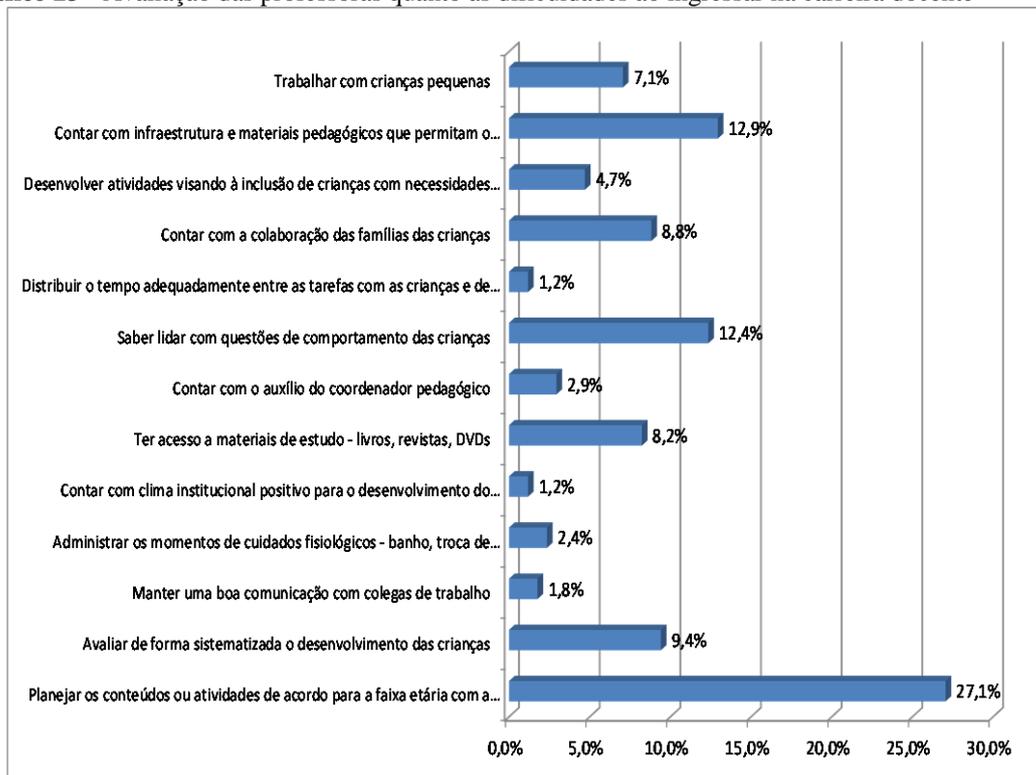
Ressalta-se que, embora a discussão sobre formação inicial e continuada faça parte da presente temática, ela está mencionada em conjunto com o tópico saberes específicos no capítulo anterior, como um dos elementos da valorização docente.

5.2.2.1 Dificuldades iniciais da carreira

Nesse âmbito de análise, buscamos saber se, ao ingressarem na carreira docente, as participantes da pesquisa enfrentaram algum tipo de dificuldade para adaptação ao trabalho. As respostas mostraram que, de forma geral, um grupo significativo de docentes sentiu dificuldade ao iniciar a carreira, sendo que as professoras apresentaram maior índice quando comparadas às monitoras; dentre as primeiras, o percentual de sim (sentiram dificuldades) foi de 51,7%, enquanto que, dentre as monitoras, 42,9%. Por segmentos, as docentes que atuam em turmas multisseriadas/multietapas são aquelas que mais afirmaram enfrentar dificuldades (68,8%), seguidas pelas docentes de pré-escola (50,9%) e, por último, aquelas atuantes em creche (45,6%).

Procuramos, então, saber quais foram as dificuldades vivenciadas por aquelas que responderam afirmativamente à questão. Para isso, sugeriu-se a escolha de três opções em uma relação de 13 itens. Dentre os itens mais selecionados pelas professoras, em primeiro lugar está a questão de se planejar os conteúdos ou atividades de acordo para a faixa etária com a qual estava atuando. Em segundo lugar, contar com infraestrutura e materiais pedagógicos que permitam o desenvolvimento das atividades em sala de aula. E como terceira alternativa mais escolhida está saber lidar com questões de comportamento das crianças.

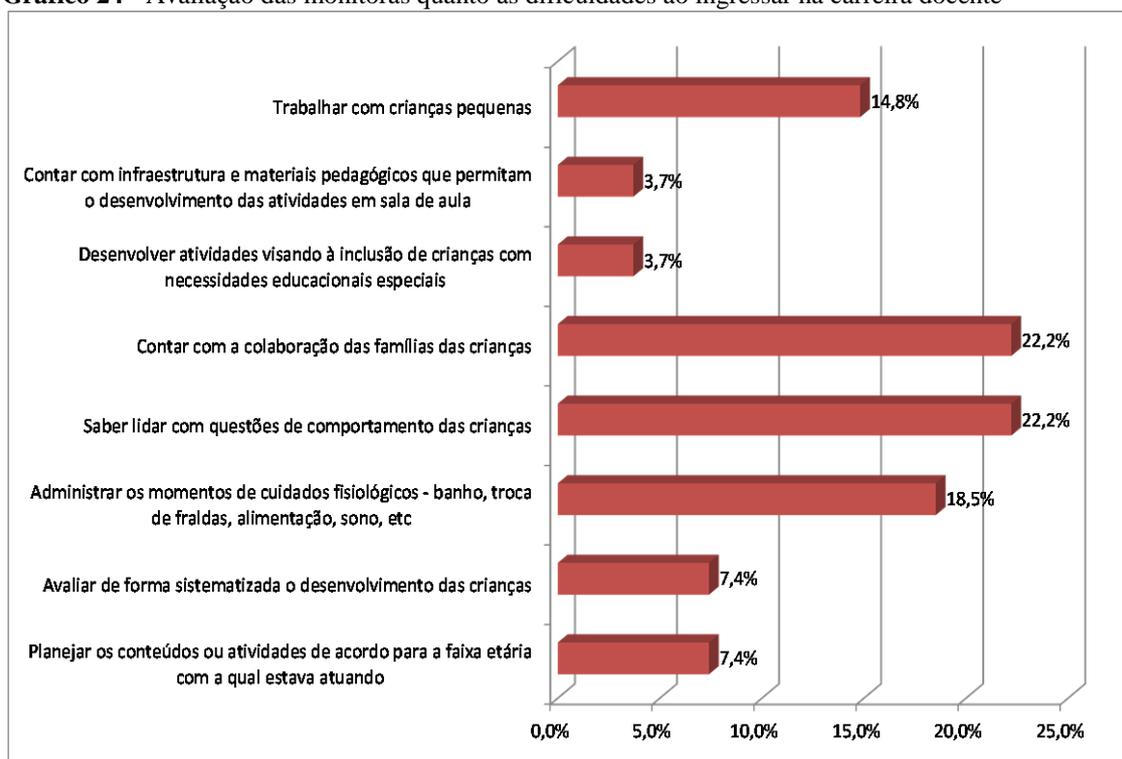
O gráfico 23 representa as respostas das professoras para todas as questões propostas.

Gráfico 23 - Avaliação das professoras quanto às dificuldades ao ingressar na carreira docente

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Ao contrastar as respostas que tiveram mais frequência com a concepção de desenvolvimento profissional, a partir da discussão de contextos de vivência, discutida por Oliveira-Formosinho (2005) a partir do termo ambiente ecológico, podemos situar a primeira e a segunda opções assinaladas pelas respondentes da pesquisa como integrantes do microssistema, ou seja, o contexto profissional vivenciado mais diretamente pelas docentes. E a terceira resposta situa-se no exossistema, isto é, diz respeito a situações que ocorrem fora da escola, mas que afetam diretamente as interações desenvolvidas nos microssistemas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Em relação às dificuldades indicadas pelas monitoras, duas opções tiveram a mesma relevância: contar com a colaboração das famílias das crianças e saber lidar com questões de comportamento das crianças. Em segundo lugar, administrar os momentos de cuidados fisiológicos – banho, troca de fraldas, alimentação, sono etc. Como terceira alternativa, as dificuldades em trabalhar com crianças pequenas. O gráfico 24 (a seguir) ilustra todas as respostas das monitoras.

Gráfico 24 - Avaliação das monitoras quanto às dificuldades ao ingressar na carreira docente

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Em relação aos segmentos, a questão “planejar os conteúdos ou atividades de acordo para a faixa etária com a qual estava atuando” foi dificuldade premente e unânime. Além disso, nos segmentos e na resposta das professoras, a questão referente às condições de trabalho, e sobre saber lidar com o comportamento das crianças (nesse caso em ambas as funções e nos três segmentos), aparecem entre as dificuldades sentidas, situações que correspondem a aspectos já mencionados como os mais cansativos do trabalho docente na EI. Portanto, embora estejam se reportando a dificuldades iniciais da carreira, ainda são demandas não suplantadas. Nesse aspecto, a literatura sobre a profissão docente mostra que a não superação das dificuldades iniciais é um dos motivos de abandono da profissão, sendo a indisciplina a principal causa assinalada como razão para esse abandono (VAILLANT, 2013).

Como sequência das respostas a essa questão, procuramos saber se a respondente obteve algum tipo de apoio para superar as dificuldades iniciais. O resultado foi que a grande maioria respondeu que sim, ou seja, 87,8% dos sujeitos docentes respondeu afirmativamente. As docentes da pré-escola foram as que registraram o menor percentual de apoio recebido (71,4%), enquanto que todas as

docentes das turmas multisseriadas/multietapas responderam “sim” à questão. O índice de respostas positivas entre as docentes de creche foi de 96,8%.

Quando indagadas sobre o tipo de apoio a que se referiam, o primeiro tipo mais citado foi algum colega, aparecendo em 32,7% das respostas das professoras e 37,5% das monitoras. Em segundo lugar, a coordenação pedagógica (equipe de dentro da escola), recebendo maior destaque entre as monitoras, que apresentaram percentual de 37,5% (em comparação, a mesma resposta pelas professoras foi de 16,3%). Em terceiro lugar, as professoras apontaram a direção da escola (12,2%), enquanto que nas respostas das monitoras, observou-se novamente uma referência à coordenação pedagógica, mas agora em conjunto com colegas de trabalho, representando 25% das respostas.

É interessante observar que os outros tipos de apoio mencionados são apenas variações na forma de falar dos mesmos dados, ou seja, as professoras citaram também: equipe de professores, supervisão educacional, gestão da unidade escolar, equipe da escola, colegas e coordenadores etc.

Na distribuição por segmentos, o apoio de um colega de trabalho na superação das dificuldades iniciais também foi a resposta mais relevante, chegando a 44,4% das respostas entre as docentes da pré-escola.

O significativo percentual de docentes que indicaram ter contado com apoio nas dificuldades surgidas inicialmente, remete-nos à reflexão de Oliveira-Formosinho (2005) quanto ao desenvolvimento profissional: “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 139). Para tanto, é essencial considerar as relações existentes entre esses ambientes, que podem representar dificuldades a serem superadas, sendo relevante então a existência de apoio às professoras para que as transições ecológicas (ou mudanças de ciclo de desenvolvimento) possam acontecer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

O apoio de um colega para aqueles em início de carreira também foi atestado por Tardif e Lessard (2005) como uma das dimensões das práticas colaborativas entre os docentes, o que nos leva ao próximo conceito chave da profissionalidade, a concepção coletiva do trabalho docente.

5.2.2.2 O coletivo na docência

Para Tardif e Lessard (2005), as práticas colaborativas entre os sujeitos docentes são perceptíveis com mais frequência entre aqueles denominados de novíços (ou seja,

novato na carreira) do que entre aqueles que já têm mais tempo de experiência. Outra característica dessa prática reside na divisão de tarefas, mas não significando exatamente uma “co-prestação de ensino diante dos alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 186).

Os mesmos autores entendem que, geralmente, os momentos de colaboração ocorrem em espaços coletivos de convivência, mas não exatamente na sala de aula. Assim, há o fato de que “[...] no fundo, o que é partilhado é a tarefa do ensino, mas não a atividade em si mesma [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 186), pois cada um assumiria sua parte da tarefa de forma isolada no espaço da sala de aula. Confirma-se, assim, o entendimento do trabalho docente ser dialeticamente coletivo e solitário. Roldão (2005, p. 112) assim se refere a essa questão: “acima de tudo o professor valoriza a não interferência de uns na sagrada – e suposta – liberdade dos outros”.

A assertiva de Roldão (2005) explica o fato de apenas 4,5% das respondentes apontarem as colegas como quem deveria avaliar seu trabalho, dentre as 95,6% que concordam que o trabalho docente deve ser avaliado. Os sujeitos docentes se reportaram com mais frequência às seguintes instâncias de avaliação: supervisores/coordenadores escolares, com 21,7%; a direção escolar, com 16,4%; os pais das crianças, com 15,1% e a realização de autoavaliação, com 14,3%.

Diante dessa perspectiva procuramos saber das docentes quais eram as práticas coletivas geralmente desenvolvidas por elas. Para tanto, sugerimos 10 ações que deveriam ser avaliadas numa escala de: sempre, frequentemente, raramente ou nunca. As respostas obtidas indicaram que a atividade mais praticada coletivamente entre as professoras é o planejamento⁸⁹, obtendo 67% na escala correspondente a sempre.

Essa atividade também foi a mais citada pelas monitoras, mas na escala oposta, ou seja, *nunca* desenvolvida coletivamente.

Cabe recordar que o planejamento, dentro da normatização organizacional da instituição, não é atribuição das monitoras, mesmo que elas colaborem com as professoras nas ações pedagógicas. Há situações em que as monitoras assumem totalmente as turmas, especialmente enquanto as professoras estão no momento de planejamento (conforme observamos nas creches do município A). Diante disso, o percentual de 19,1% das monitoras que responderam que sempre ou frequentemente

⁸⁹ Exceto para as professoras da área rural, que trabalham em salas multisseriadas/multietapas e não têm pares para as atividades desenvolvidas.

participam do planejamento representa um avanço no sentido de superar a dicotomia entre o educar e o cuidar e, por conseguinte, entre trabalho manual e intelectual.

O que avaliamos a respeito dessa questão é que, a depender a relação estabelecida entre professora e monitora, o trabalho das duas se dá pelo viés de uma prática compartilhada ou hierárquica.

Outras ações que figuraram entre as mais desenvolvidas de forma coletiva, por parte das professoras, foram: a) discussão sobre comportamento das crianças; b) trocas de experiências sobre métodos educativos e c) trocas de experiências sobre a relação educar e cuidar na Educação Infantil. O tópico a e c também estão entre as principais ações coletivas citadas pelas monitoras, sendo relatada em terceiro lugar por elas a participação em momentos de formação continuada.

Uma atividade pouco desenvolvida pelas docentes é a realização de passeios e excursões com as crianças. Como algumas professoras relataram, esse tipo de atividade é bastante complexa, pois envolve inúmeras possibilidades de risco às crianças.

As respostas parecem ratificar a prerrogativa de Tardif e Lessard (2005), de que não é a atividade de ensino em si mesma que se compartilha. No desenvolvimento das atividades, cada docente estará no seu espaço específico, salvo momentos de abertura ou encerramento de projetos pedagógicos, ou datas comemorativas, que são feitas em conjunto.

Acerca dos segmentos, a perspectiva de um trabalho mais solitário foi evidenciada entre as docentes de pré-escolas, que apresentaram os menores percentuais em todos os itens na escala do sempre desenvolvem ações junto com as colegas de trabalho. No caso das turmas multietapas/multisseriadas, pelo fato da professora estar só na escola (exercendo multifunções: docente, gestora, merendeira, zeladora), não há sequer a possibilidade de escolher um trabalho coletivo.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que há circunstâncias que favorecem ou dificultam o trabalho coletivo e colaborativo entre as docentes. São elencados entre esses fatores: o tamanho da escola e a organização física dos locais de trabalho, a estabilidade do grupo de professores e a qualidade das relações pessoais na escola. (TARDIF; LESSARD, 2005). Sobre esse último fator, verificou-se que, contar com um clima institucional positivo para o desenvolvimento do trabalho não se configura uma dificuldade significativa, equivalendo apenas ao percentual de 1,0% das respostas dos sujeitos docentes sobre as dificuldades na carreira docente.

Duarte (2011) localiza fatores semelhantes aos elencados pelos autores acima e diz que na atualidade é perceptível uma contradição entre a ênfase no trabalho coletivo presente na legislação e discursos e as condições para que esse trabalho possa ser realizado. Uma das dificuldades está no tempo dentro da carga horária de trabalho remunerado para desenvolver atividades coletivas. Em nossa pesquisa, a maioria dos sujeitos docentes diz ter, em média, de cinco a 10 horas de atividades remuneradas semanais divididas entre correção de trabalhos, planejamento, reuniões, pesquisas, estudos livres, reuniões pedagógicas e administrativas, atendimento aos pais.

A concepção de coletividade passa também pela dimensão da organização da categoria em coletivos de representação. Quanto às condições salariais e de trabalho, à falta ou precariedade de incentivos e estímulos econômicos para o setor, aos estatutos docentes e normas que regulam o trabalho nas instituições, os sindicatos ainda figuram como a entidade representativa da categoria, com maior expressão numérica, que em última instância também reivindicam as questões referentes à formação docente (GENTILI, et al., 2004).

Outro tipo de organização adotada são as associações profissionais. Nessas, a participação tem um caráter obrigatório para o exercício de uma atividade, como as organizações das profissões liberais, enquanto os sindicatos caracterizam-se pela livre filiação (FERREIRA, 2007).

Nas palavras de Tenti Fanfani (2005, p. 220), “em quase todos os países da América Latina, os sindicatos docentes conservam uma força social considerável: em geral e apesar das crises, mantém uma forte capacidade de pressionar sobre o Estado para negociar salários e condições de trabalho”. Não obstante, o contexto dos países pesquisados revela que o percentual de participação frequente em associações sindicais ou gremiais não é tão expressivo: no Brasil, atinge 15,2%; no Peru, 10,2%; no Uruguai, 9,7% e na Argentina, 4,3%. O quadro a respeito de quem nunca participa apresenta os seguintes dados: no Brasil, 47,3%; Peru, 51,0%; Uruguai, 54,2% e Argentina, 69,3%. Da mesma pesquisa, é possível inferir ainda que há mais participação do setor público. Esse fato foi citado por Loyo (2001) como um dos traços configuradores das organizações docentes latino-americanas.

Verificamos, então, o percentual de sindicalizados dentre os sujeitos docentes de nossa pesquisa, incluindo na investigação os motivos para a filiação e a não filiação.

Quanto à participação sindical, 55,9% nunca se filiaram; em contrapartida, 38,2% são filiados. O índice de professoras que nunca se sindicalizou, ou que já foi

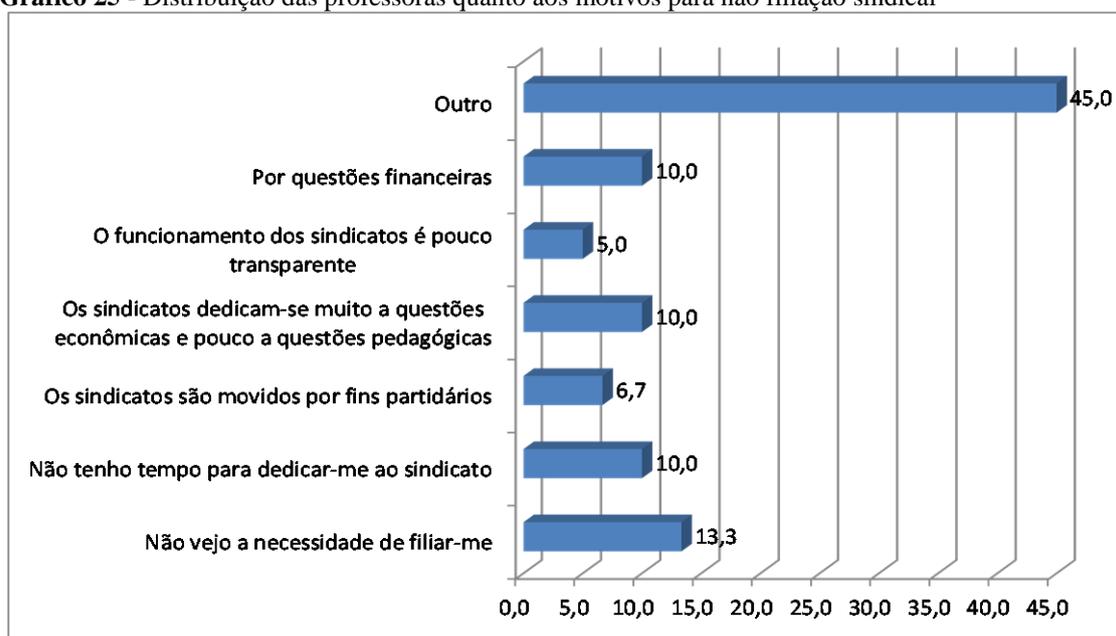
sindicalizado e atualmente não é, corresponde a 58,3%, enquanto que entre as monitoras, esse percentual é de 81%. O segmento com maior índice de não sindicalização é o de turmas multietapas/multisseriadas, correspondendo a 81,3%; em sequência, a creche (55,2%) e a pré-escola (49,1%).

Os sindicatos mencionados tanto pelas professoras quanto pelas monitoras como representante da categoria docente foram: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de Tocantinópolis (SINPEEM) e Sindicato dos Servidores da Educação de Araguatins (SINSEA).

De acordo com Melo e Augusto (2012), índices como esses não necessariamente indicam um fraco poder sindical, pois o número de filiados não mensura o poder, mas sim a disposição para a ação coletiva. Além disso, muitos fatores interferem na taxa de filiação, exigindo assim que a análise ocorra articulada a outras variáveis.

Em nossa pesquisa, observamos que além do baixo número de filiados, o percentual daqueles que participam das ações também não é significativo. Quanto às docentes filiadas, apenas 18,3% das professoras indicam que participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisões, opção essa que não foi citada pelas monitoras. Dentre os segmentos, a participação mais ativa está entre as docentes de creches (19,4%), seguidas pelas docentes de pré-escola (15,1%). As docentes de turmas multisseriadas/multietapas também não mencionaram tal forma de participação.

Aprofundamos a investigação, e assim, procuramos saber o motivo da não filiação por parte da maioria. Nesse sentido, destacando as respostas das professoras (que são a maioria das filiadas), e para isso temos a organização oferecida pelo gráfico 25, disposto a seguir.

Gráfico 25 - Distribuição das professoras quanto aos motivos para não filiação sindical

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

Inerente ao maior percentual que indicou “outro”, aparece destacadamente à razão “por não ser efetiva”, seguida pelo fato de “não vê necessidade de filiar-se”. Em meio às monitoras, 40,0% também fazem a mesma alegação, seguida pelo motivo de que “o funcionamento dos sindicatos seria pouco transparente”, na opinião de 33,3% dessas profissionais.

Tais respostas convergem com as hipóteses aventadas por Melo e Augustos (2012) para a não sindicalização por parte dos docentes. Sobretudo, chama-nos a atenção a relação feita pelas autoras entre filiação sindical, escolaridade e temo de trabalho.

[...] tanto as filiações sindicais como a participação dos docentes estão relacionadas positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, como maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 319).

As autoras complementam ainda que,

Considerando que essas variáveis são constitutivas da valorização do magistério, pode-se inferir que a participação político sindical dos docentes é favorecida por sua valorização. Como as políticas educativas em curso estão resultando em uma maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político-sindical dos docentes, como também na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 319)

Ora, se considerarmos que o principal motivo para não filiação e participação dos sujeitos docentes da pesquisa está na condição de não ser efetivo, podemos inferir que a conclusão das autoras também se aplica ao contexto de nossa análise, o que significa que a não valorização do magistério afeta diretamente na organização coletiva da categoria.

Buscando responder ao questionamento: por que os docentes se sindicalizam? Ferreira (2007, p. 380) apresenta três tipos de motivos: “os instrumentais ou egoístas, os solidários ou altruístas e os ideológicos, referentes respectivamente, à defesa dos interesses individuais, dos interesses coletivos e das crenças político-ideológicas”.

Confrontando os referidos motivos com os apresentados pelas docentes pesquisadas, podemos dizer que há um predomínio dos motivos ligados aos “interesses coletivos ou solidários/altruístas”, pois de maneira geral, 60,0% afirmam que se filiaram pela organização da categoria por direitos ou pela forte influência do sindicato junto a categoria. Entre aquelas que se filiaram por motivos que podemos considerar confluentes com a perspectiva ideológica ou crenças político-ideológicas, o ideário de construção de um mundo melhor ou luta pela de qualidade da educação tem um percentual de 25,4%. Apenas 10,9% encaixam-se no perfil de filiação por motivos instrumentais ou egoístas/individuais, para o qual se justificou a adesão pelos serviços que o sindicato oferece.

Vale destacar que a respeito dos três tipos de motivos expostos por Ferreira (2007), localizamos como predominante entre as docentes de creche os solidários ou altruístas; dentre as professoras de pré-escola, a tônica está nos motivos ideológicos. Por sua vez, as docentes de turmas multisseriadas/multietapas estabeleceram uma equivalência entre os três tipos de motivos.

Os estudos realizados por Gentili et al. (2004), relacionados à organização coletiva da categoria por meio dos sindicatos, afirmam tratar-se de um campo de luta simbólica ativa e não meramente reativa, ou ainda de reação mecânica dos grupos subalternos à dominação que exercem os poderosos. É importante, também, notar que tal discussão perpassa a complexa definição da identidade docente: profissional/trabalhador. Esse debate procura reconhecer as especificidades inerentes à natureza do trabalho docente. Para Ferreira (2007, p. 393), “parece que a opção pela sindicalização, como uma prática social, no caminho de uma identidade de classe, se apresenta como uma das imagens da docência atualmente – mas nem é única, nem translúcida”.

5.2.2.3 Saberes específicos na Educação Infantil: as fontes de aprendizado

Outro importante descritor da profissionalidade docente diz respeito ao saber específico construído. Acerca dessa discussão, Oliveira-Formosinho (2005, p. 145) entende que “no desempenho docente há sempre uma tensão entre informação e artesanaria, conhecimento obtido de forma estruturada e conhecimento experiencial”.

Seguindo por esse viés, sem descartar a importância de saber quais seriam os saberes construídos, delimitamos nossa busca em fontes de aprendizagem do saber específico, por entendermos que residiria nessas fontes o mote das políticas públicas para o trabalho docente. Para tanto pedimos que os sujeitos docentes avaliassem sete fontes de aprendizagem de sua função, com base em três níveis: muito importante, pouco importante, sem importância. Os índices demonstram primeiramente que, todas as fontes sugeridas foram consideradas como “muito importantes”, mas dentro dessa escala, destaca-se nas respostas das professoras a troca de ideias com as colegas de trabalho. Na opinião das monitoras, estão no mesmo grau de importância a experiência pessoal e familiar. Em meio aos aspectos que se sobressaíram na escala de “sem importância”, para ambas as funções, está a observação do comportamento dos pais e das colegas de trabalho.

Observando a avaliação dessas fontes pelos sujeitos docentes por segmento de trabalho, temos o cenário equacionado na tabela 13.

Tabela 13 - Avaliação dos sujeitos docentes em relação às fontes de aprendizagem do exercício profissional, conforme o segmento trabalhado (%)

Fontes de aprendizado	Grau de importância ⁹⁰								
	Creche			Pré-escola			Multisseriada/ Multietapa		
	MI	PI	SI	MI	PI	SI	MI	PI	SI
A observação do comportamento das colegas	85,3	8,8	5,9	69,2	15,4	15,4	100,0	-	-
A experiência e a prática profissional	95,6	4,4	-	98,1	1,9	-	100,0	-	-
Cursos de atualização com técnicos ou especialistas	86,8	13,2	-	92,5	7,5	-	100,0	-	-
Livros e revistas	88,2	11,8	-	92,5	7,5	-	87,5	12,5	-
A troca de ideias com as colegas no grupo de trabalho	97,1	2,9	-	100,0	-	-	100,0	-	-
A observação do comportamento dos pais	82,4	14,7	2,9	88,7	9,4	1,9	100,0	-	-
Experiência pessoal e familiar	92,5	7,5	-	90,4	7,7	1,9	100,0	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicado com os sujeitos docentes, 2016.

A tabela 13 aponta como consenso entre os três segmentos a troca de ideias com as colegas como uma importante fonte de aprendizado do exercício profissional. Em segundo lugar, também é consenso a experiência e a prática profissional. Como terceira fonte, é indicada pela creche e pelas turmas multisseriadas/multietapas a experiência pessoal e familiar. Em relação à pré-escola, duas fontes ganham o mesmo peso valorativo: livros, revistas e cursos de atualização com técnicos ou especialistas.

Quanto às duas primeiras fontes, avalia-se que a principal forma de aprender, para esses sujeitos docentes, está na vivência prática, o que denota o modelo de professor artesão, assinalado por Oliveira-Formosinho (2005). Somente nas fontes indicadas pelas docentes da pré-escola constata-se o modelo de professor perito, que se relaciona às formações continuadas e à consulta a fontes teóricas.

Consideramos que o fato dessas cinco principais fontes situarem-se na mesma escala demonstra um comportamento de superação da dicotomia em relação aos dois modelos de desenvolvimento profissional, mesmo que seja notória a uma ênfase no primeiro. Vemos que há convergência desse resultado com os dados anteriormente apresentados sobre a imagem que os sujeitos docentes demonstram quanto à relação do

⁹⁰ O grau de importância está representado pelas siglas: MI = muito importante; PI = pouco importante e SI = sem importância.

trabalho com a maternagem e, assim sendo, a situação pode ser considerada limitadora para a construção de uma imagem profissional da docência.

Para Oliveira-Formosinho (2005), embora ambas sejam importantes, uma só tem sentido em correlação com a outra: “Portanto, há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 146).

Olhando essa questão a partir das proposições de Micarello (2005), entenderemos que há um hiato entre teoria e prática – ainda que, na essência, os termos sejam indissociáveis. Acerca da forma como as professoras veem seu desenvolvimento profissional, resultante do modo como se dá tanto a formação inicial quanto a formação continuada, “[...] cabe considerar as condições em que se dá a formação do profissional e em que medida tal formação permite-lhe fazer o movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria.” (MICARELLO, 2005, p. 148).

Embora o aprendizado com as colegas possa representar, de maneira ambígua, um fortalecimento da dimensão coletiva do trabalho, há também o risco da manutenção de leituras equivocadas (de que para se atuar bem na EI *basta* ser mulher e gostar de crianças, podendo qualquer pessoa assumi-la). Essa visão, que relega à docência a condição de *semiprofissão*, enfraquece a noção de profissionalidade e o necessário investimento em seus profissionais.

Podemos dizer, resumidamente, com base nos três descritores que investigamos (dificuldades iniciais da carreira, a coletividade e os saberes específicos), que o trabalho nessa etapa da educação é marcado pelo desenvolvimento profissional baseado na superação dos desafios, pautado em um ambiente de troca de experiência entre os pares, que, por sua vez, simboliza a principal fonte de construção dos saberes específicos, significando também a presença de um trabalho coletivo contínuo. Por fim, as respostas das docentes da EI demonstram que, ainda consideram ter uma relativa autonomia e controle das atividades que desenvolvem junto às crianças pequenas e bebês que estão sobre sua responsabilidade, especialmente em relação ao que ocorre dentro de suas salas de aula.

Para ultimarmos as discussões propostas nesse capítulo, retomando as questões norteadoras e diante dos dados coletados, observa-se que as docentes pesquisadas, embora muitas tenham ingressado na profissão por acaso, construíram uma identidade com a EI, pois perspectivam continuar atuando na educação e na mesma etapa em

questão. Ainda assim, são conscientes das dificuldades presentes no seu exercício profissional, sejam elas de ordem estrutural ou material, ou mesmo relacionadas a questões externas ao espaço escolar, mas que interferem diretamente nas ações a serem desenvolvidas (como os problemas sociais que cercam as famílias das crianças e bebês atendidos pela EI).

Constata-se ainda na identidade docente um forte traço maternal, fruto da visão estereotipada acerca da majoritária presença feminina no magistério e da não compreensão do cuidar como uma categoria social e não eminentemente biológica, que se faz presente tanto no ambiente interno das instituições quanto no espaço fora dela.

A despeito de qualquer adversidade que enfrentam diariamente, observa-se que as docentes sentem que suas ações ainda são reconhecidas e se agarram a um *ethos professional*, ou seja, num compromisso com o outro e com o social para continuar exercendo seu trabalho da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kosik (2002), em sua obra “A dialética do concreto”, faz referência a uma totalidade que não significa tudo o que existe, mas o todo de uma parte, de um momento histórico, de uma dada realidade; contempla a relação de finito e infinito existente no ser humano. Dessa forma, ponderamos que as considerações apresentadas até aqui não têm por objetivo serem afirmações inquestionáveis e, de forma alguma, representam o esgotamento de todas as possibilidades de análise a respeito dos dados coletados. Ainda assim, configuram-se como um olhar a partir de um determinado recorte teórico.

Não se intencionou, também, tecer críticas às instituições de Educação Infantil pesquisadas, ou procurar dentro das escolas um “culpado” para as mazelas existentes no processo de trabalho docente. O que nos moveu, então, foi a perspectiva de compreender para saber agir, como bem defende Roldão (2005).

Dessa maneira, ao retomarmos às questões que nortearam o delineamento dessa pesquisa, com base nas categorias de análise trabalho e profissão no contexto da docência na Educação Infantil, consideramos pertinente apresentarmos alguns pontos conclusivos, com base em quatro aspectos que perpassaram a pesquisa.

Em primeiro lugar, considerando a incursão que realizamos nos documentos legais voltados para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade publicados nas últimas décadas, que dão conta de importantes mudanças na forma de conceber a educação na primeira infância, confirma-se o pressuposto de ter havido uma emergência da EI, enquanto política educacional, atestada por meio do seu reordenamento jurídico, que institui essa etapa da educação como um direito da criança, com quadro de ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, ocorrido nas últimas duas décadas. Embora no período de elaboração desse trabalho se percebam importantes desafios no que se refere à continuidade dos avanços para as políticas públicas voltadas para a educação brasileira. Compreendemos que isso se deve à complexa e contingente realidade política vivida no país, que tem se configurado em processos de regressão em vários aspectos, a exemplo do que aconteceu com a recente reforma trabalhista, aprovada em 2017, que retira direitos e amplia a vulnerabilidades dos contratos de trabalho.

Em segundo lugar, no que se refere à caracterização da EI no norte do Tocantins, pode-se concebê-la como pública, urbana, com mais de 50% dos estudantes se

autodeclarando negros, com uma predominância quantitativa no atendimento às crianças de quatro a cinco anos de idade, e com uma estrutura organizativa em três segmentos: creche, pré-escola e turmas multisseriadas ou multietapas. Sendo que esse último segmento é uma realidade específica do meio rural e foi constatado somente a partir do trabalho de campo realizado nos dois municípios pesquisados.

Percebe-se que, o contexto analisado não difere da realidade nacional, no que se refere ao número de creches ser insuficiente diante da demanda existente. Sendo encontrados vários prédios no modelo Proinfância ainda em fase de conclusão, mas que estão com suas construções paralisadas devido à falta de recursos para terminá-los, fato que foi analisado por uma das secretárias municipais entrevistadas como resultante de um descompasso entre os cronogramas físico e financeiro das obras.

É importante frisar que, embora tenhamos encontrado maior quantidade de escolas localizadas na área rural, o índice de matrículas e o número de docentes é maior na área urbana. Tal situação se esclarece quando adentramos na estratégia de organização das turmas, momento em que se encontrou turmas multisseriadas, com a variação para multietapa, ou seja, turmas para atendimento conjunto, por um único sujeito docente, a crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Cabe dizer, ainda, que é inexistente a presença de creches rurais.

Tais fatos suscitaram interrogações referentes ao desenvolvimento da EI nesses espaços, ou seja, questionamo-nos: como, diante dessa realidade, é possível trabalhar as especificidades das crianças pequenas? Qual formação o sujeito docente possui para atuar em turmas com essa característica organizacional? A priori, o que percebemos com base nas inserções realizadas às instituições educacionais dos dois municípios pesquisados, é que existem inúmeras dificuldades nesse sentido, pois embora as turmas sejam mistas em sua composição, o sujeito docente utiliza-se de uma lógica seriada de atuação. A distribuição das crianças dentro sala é feita por ordem do ano de ensino, sendo necessário um desdobramento, ou esforço redobrado, para elaboração de várias atividades e planos de aula que deem conta de todos os conteúdos necessários.

Voltando à questão da infraestrutura das instituições pesquisadas, tendo como base de análise o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), foi possível constatar uma ausência significativa (média de 80%) de espaços considerados importantes para se oferecer uma Educação Infantil de qualidade, como por exemplo: brinquedoteca, sala ou cantinho de leitura, biblioteca, sala de informática ou sala multimeios, parque infantil e refeitório. Além disso, mais de

70% das instituições não possuem estrutura acessível às crianças ou a seus responsáveis com necessidades especiais. Em 32,2% das unidades escolares não há banheiro específico para os funcionários, que usam o mesmo banheiro destinado às crianças. Em 35,5% das escolas não há sala de professores. Dessa forma, não se oferece aos profissionais de tais instituições um local privativo para estudos, reflexão, formação, troca de experiência, planejamento individual e coletivo, conforme sugerem os Parâmetros de Básicos de Infraestrutura.

As instituições que mais se aproximam das sugestões dispostas no documento são as creches – o que deduzimos ser resultado do padrão pré-estabelecido para o financiamento de sua construção, que considera em sua proposta arquitetônica as especificidades das crianças até cinco anos. Ainda assim, observamos nos prédios visitados a não contemplação de todos os espaços elencados. Inclusive, como estratégia para aumento do número de matrículas em uma das creches visitadas, a substituição da sala de professores por sala de aula. As pré-escolas e escolas rurais, por sua vez, foram as instituições que apresentaram maior precariedade em relação à estrutura física.

Diante dos dados e observações realizadas, a despeito do aspecto estrutural – a condição de infraestrutura elementar e precária, já constatada em mais de 40% das escolas de Educação Básica brasileira, conforme estudo realizado por Soares Neto et al. (2013) –, ratifica-se na realidade pesquisada. Embora sejam perceptíveis alguns avanços, como por exemplo, crescimento nos investimentos de estruturação dos espaços físicos advindos da implementação do Proinfância e dos recursos do Fundeb, tais investimentos ficaram mais restritos às creches, não contemplando as pré-escolas.

Dessa maneira entendemos que os resultados da pesquisa retomam a preocupação a respeito da expansão da EI não acontecer a qualquer custo, priorizando-se quantidade em detrimento da qualidade (FARIA, 2003). Sendo que, a nosso ver, a mesma preocupação deveria ser destinada à figura docente, de quem não se pode exigir um trabalho de excelência sem que sejam oferecidas as condições básicas necessárias para o exercício de suas atividades profissionais.

Complementando a caracterização da EI a partir do perfil de seus docentes, observou-se um contingente majoritariamente feminino, no qual mais de 60% nomeia-se negra, com faixa etária, em sua maioria, acima dos 30 anos de idade. Mais da metade é casada e tem filhos, com experiência recente de inserção na EI (dois a cinco anos), com uma média de remuneração na escala de 1 a 2 salários mínimos – ainda que mais

de 80% das professoras possuam ensino superior, com formação em Pedagogia, e mais de 40% tenham curso de pós-graduação lato sensu.

Como terceira consideração, agora tomando-se por base a categoria da docência como trabalho, colocou-se em destaque as dimensões da atividade e as condições de trabalho enquanto valorização objetiva. Foi possível observar que os sujeitos docentes da EI desenvolvem um rol de atividades que abrangem procedimentos de educação e cuidados com as crianças pequenas e os bebês de creche, extrapolando o espaço e o tempo escolar frequentemente.

Dentro da estrutura organizacional, há certa hierarquia em relação às tarefas a serem executadas. As atividades pedagógicas são mais valorizadas do que as de cuidados, fato que coloca as professoras (responsáveis diretas pelo primeiro tipo de atividade) em situação de superioridade às monitoras, que se responsabilizam pelos cuidados. Tal constatação fica mais evidente do ponto de vista da carreira profissional do que exatamente no desenvolvimento das atividades em si (haja vista que as monitoras não possuem um plano de carreira ligado ao magistério), pois, no dia a dia, professoras e monitoras acabam tendo uma rotina institucional de compartilhamento das atividades de cuidar e educar.

Avalia-se, dessa forma, que a superação da dicotomia entre cuidar e educar, e a compreensão do *care* como uma categoria social e não biológica, ainda é uma discussão que precisa de muita atenção por todos os envolvidos na organização didático-pedagógica das instituições de EI. É, portanto, uma temática importante, a ser tratada nos momentos de formação continuada.

Os resultados atestam também que a sala de aula ainda é espaço representativo de autonomia docente, mas com perspectivas avaliativas diferentes em se tratando de professoras e monitoras. As professoras (80%) avaliam possuir autonomia na definição e desempenho de suas atividades, pois ajuízam ter *muito controle* sobre decisões como: seleção dos conteúdos para trabalhar em sala; modos e métodos de educar; avaliação das crianças; definição das atividades a serem desenvolvidas; organização da rotina de trabalho. Em relação às monitoras, embora também considerem que possuam autonomia, o percentual cai para 57,1%, o que nos faz reforçar a ideia de hierarquização dessas profissionais dentro da estrutura organizacional.

É importante frisar que a avaliação positiva (no sentido de se ter autonomia), não isentou que mais de 60% dos sujeitos docentes considerassem que houve, nos últimos

tempos, um aumento nas cobranças e exigências quanto às atividades desenvolvidas, incorporação de novas funções e responsabilidades além das que já desenvolviam.

Do ponto de vista da perspectiva estrutural, as respostas obtidas situam a creche como o espaço onde se tem as melhores condições de trabalho, mesmo com alguns déficits de infraestrutura e materiais didáticos pedagógicos. Por sua vez, a pré-escola e as turmas que funcionam no meio rural são as mais comprometidas quanto a esse quesito, conforme já indicado anteriormente.

Em relação à composição da carreira docente dos sujeitos pesquisados, o percentual de concursados é de cerca de 60%, e quase a metade das professoras que estão nessa categoria avaliam que são contempladas por um PCCR, que traz a questão do tempo de serviço como primeiro critério de progressão profissional, seguido pela titulação e participação em formações continuadas. Cabe o registro de que a forma de ingresso dos contratados se faz via análise de currículo, realizada pela secretaria municipal de educação. Não há portanto, uma seleção via edital ou qualquer outra forma que se possa garantir impessoalidade e avaliação por qualificação.

Averiguou-se que somente as professoras são contempladas com a possibilidade de uma progressão profissional; as monitoras (embora existam algumas concursadas) não são admitidas como integrantes do quadro do magistério, portanto, não estão inclusas nos PCCRs dos municípios. Avaliamos essa situação como um equívoco, pois compreendemos as atividades de cuidados (especialmente nas instituições de EI) em convergência com a educativa. Nesse sentido, consideramos importante que as monitoras tenham a formação necessária para tal, e sejam valorizadas como profissionais do magistério, o que ainda não é uma prerrogativa para as gestões públicas.

Os dados coletados indicam uma correlação entre as variáveis: vencimentos recebidos; controle sobre as atividades desenvolvidas; tempo para atividades extraclasse dentro da carga horária de trabalho; recebimento de formações continuadas e a variável grau de satisfação com a carreira docente. Isto é, conforme aumenta-se o percentual de avaliação positiva de uma dessas variáveis, o grau de satisfação com a carreira também aumenta.

Além disso, notou-se que dentre os sujeitos docentes o segmento da pré-escola foi o que apresentou o maior grau de insatisfação com as condições de trabalho, correspondendo também ao maior índice de formação em nível superior. Dessa forma,

percebemos haver uma correlação, ainda que indireta, entre o grau de satisfação, o nível de escolaridade e o segmento em que se trabalha.

Tais constatações confirmam a formação, a carreira e a jornada de trabalho, que sustentam o conceito de Piso Salarial Nacional na Lei nº 11.738/2008, como importantes construtos da valorização docente.

Algumas das respostas dadas pelas monitoras e pelo segmento multisseriado/multietapa revelam a insatisfação com as condições de trabalho e, contraditoriamente, mostram também uma avaliação positiva em relação à progressão na carreira, fazendo-nos inferir que estamos diante do fenômeno da proletarização ideológica (JÁEN, 1991), ou seja, um comportamento de acomodação, mas que na realidade é um subterfúgio de resistência diante das condições de trabalho que lhes são oferecidas. Isto é, o trabalho é avaliado considerando-se os aspectos que possuem algum tipo de controle.

A respeito da docência como trabalho, o contexto delineado faz-nos avaliar que, mesmo tendo ocorrido avanços importantes nas condições de trabalho nas últimas décadas (tanto no que se refere à sua dimensão estrutural quanto à carreira profissional), é perceptível a presença de elementos de intensificação e proletarização do trabalho docente na EI. A efetivação de princípios básicos da carreira do magistério, que já constam nos PCCRs dos municípios (piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional, condições adequadas de trabalho, instalações e materiais didáticos adequados, dentre outros congêneres) ainda não são uma realidade para todos os sujeitos docentes, especialmente para as monitoras e para aquelas que trabalham no meio rural.

Como quarta e última consideração, relativa à categoria da docência como profissão, tratou-se de um conjunto de dimensões, agrupadas em dois grupos de análise: o primeiro referente ao status e à identidade docente, e o segundo, à experiência e à profissionalidade.

Acerca do primeiro grupo, os resultados encontrados mostram que embora muitas tenham ingressado na profissão por acaso, há um processo de construção identitária com a EI, pois há uma perspectiva de futuro na profissão (DUBAR, 2012), evidenciada nas afirmativas de que querem continuar atuando na educação e na mesma etapa em questão.

Percebe-se ainda na identidade docente um forte traço maternal, fruto da visão estereotipada acerca da majoritária presença feminina no magistério, que se faz presente

tanto no ambiente interno das instituições quanto no espaço fora dela, e da incompreensão sobre a dimensão social do cuidar, que acaba considerando a mulher como a pessoa naturalmente qualificada para a função docente. Tal visão se manifesta na ausência de professores do sexo masculino nas turmas de EI. Vale ressaltar que a identidade construída é fortalecida pela concepção de “gosto pelo que se faz”, num ideal de perfil/vocação para atuar na área.

A despeito de qualquer adversidade que enfrentam diariamente, observa-se que as docentes – e nesse sentido, mais as professoras do que as monitoras –, sentem que suas ações são reconhecidas, ou seja, ainda possuem um certo status social, e agarram-se a um *ethos profissional*, ou seja, num compromisso com o outro (a criança) e com o social para continuar exercendo seu trabalho da melhor forma possível.

Consideramos, assim como Souza (1996), que no campo do reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido há um jogo conflitante: os sujeitos docentes, ainda que assumam para si a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho e a justifiquem pelo viés da vocação (ou gosto pelo que se faz), ao se perceberem como trabalhadores, querem que lhe sejam garantidos os direitos a melhores condições de trabalho, carreira e formação. Esse movimento denota uma oscilação entre o cotidiano alienante e o possibilitador da construção de uma práxis, desde que a constituição da socialização profissional se dê em outros moldes.

Nesse sentido, a despeito do segundo campo (que fez referência à experiência e à profissionalidade), constatou-se que a principal fonte de construção da experiência profissional centra-se na vivência prática, ou seja, o modelo de professor artesão, assinalado por Oliveira-Formosinho (2005). Tal fato levou-nos a perceber os sujeitos docentes pesquisados nos dois níveis iniciais do estágio de desenvolvimento da profissionalidade: “o iniciando” e o “noviço” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 151-152), em que o primeiro age influenciado fortemente pela intuição e o segundo, mesmo adotando ações mais elaboradas, ainda tem dificuldade em explicar o porquê de suas decisões. Ambos têm suas funções diretamente ligadas à sala de aula. Consideramos que tal perspectiva tem ligação com a escassez de uma política de formação continuada específica para a EI, conforme relato dos sujeitos docentes.

Assim sendo, partindo dos três descritores que elegemos para abordar a questão da profissionalidade (dificuldades iniciais da carreira, a coletividade e os saberes específicos) evidenciou-se que a profissão na EI é fortemente demarcada pela troca de experiência entre os pares, com vistas a encontrar soluções para os desafios diários,

sendo essa a principal fonte de construção dos saberes específicos, conforme já dito. Dessa forma, a coletividade é uma marca característica da EI quando comparada a outras etapas da Educação Básica, mas que não chega a romper o espaço limite de interferência de um colega para com o outro, ou seja, as vivências coletivas não influem diretamente no que cada docente faz individualmente em suas turmas.

Ao se examinar a coletividade, pela via da organização sindical, averiguou-se que mais de 50% da categoria docente nunca se filiou. Não foi surpresa notarmos que o número de professoras filiadas é superior ao de monitoras, situação que se explicita a partir da razão para não se filiarem: o principal motivo reside na condição de não serem efetivas, seguido do fato de não verem necessidade para tal. Numa ordem de filiação, o segmento que registra mais filiadas é a pré-escola, seguido pela creche e, por último, as turmas multisseriadas/multietapas. Isto nos faz refletir sobre a possibilidade de residir nas docentes de pré-escola uma concepção mais consolidada de profissão.

Portanto, diante de todo o exposto ao longo desse trabalho, entendemos que nossa hipótese se confirma. É notória a emergência da EI, atestada por meio do seu reordenamento jurídico, que institui essa etapa da educação como um direito da criança e como política pública, também, por meio do quadro de ampliação do atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, ocorrido nas últimas décadas.

O que se verifica, todavia, é uma situação de contradição referente ao contexto que envolve os sujeitos docentes que atuam nessa etapa da EB, haja vista que, a consecução do direito à EI vem se implementando numa conjuntura em que a valorização profissional e as condições de trabalho não se efetivam no mesmo compasso. Fato que produz obstáculos para que esses profissionais ampliem sua capacidade de influir sobre o próprio fazer pedagógico e sua carreira, bem como para que eles possam constituir-se, individualmente e socialmente, como integrantes do corpo profissional do magistério. Não significando, contudo, ausência de ações ou movimentos de resistência por parte da categoria.

Finalmente, é importante acrescentar que no início do delineamento dessa tese, o contexto político e econômico apresentava perspectivas favoráveis ao fortalecimento da concepção de uma emergência da EI, mas, em seguida, primordialmente após o início do governo de Michel Temer, as expectativas de novos avanços foram colocadas em “modo *stand by*”, para usar um termo mais otimista. Uma das primeiras ações de desmonte dos avanços ora em curso foi a desarticulação da COEDI, seguida pelo

congelamento dos gastos públicos por 20 anos, o que reflete diretamente no alcance das Metas do atual PNE, em especial a Meta 1, que contempla a Educação Infantil.

Lamentavelmente, não há indícios de que o referido governo tenha qualquer apreço por uma “Educação Infantil que respeite os direitos fundamentais das crianças”. No entanto, esperamos que a partir da resistência presente nos movimentos das entidades que lutam por melhores condições de trabalho para a classe docente, um novo horizonte seja delineado.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, Andrea. **Los maestros y sua história: los orígenes del magistério argentino**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.
- ALVES, Cristovam da S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36º., 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1 - 17. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- ALVES, Wanderson F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARAGUATINS. Plano De Cargos, Carreira E Remuneração Dos Profissionais Do Magistério – PCCR. **Lei nº 1.183**, de 30 de dezembro de 2014. Estabelece o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, Araguatins, 2014.
- _____. Plano Municipal de Educação. Lei 1.190/2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do art. 162 da Lei Orgânica do Município de Araguatins, Estado do Tocantins, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.
- ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **EDUCAR**, Barcelona, v. 47, n. 2, p. 237- 252, 2011. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248535>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- AZEVEDO, Heloisa H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, Nora N. S.; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100007&script=sci_abstract>. Acesso em: 15 set. 2011.

BARROSO, Ana Cláudia; PAIXÃO, Adriano N. da. Evolução das ocupações no mercado de trabalho no Tocantins e o processo de concentração das atividades produtivas entre 2001 e 2009. **Revista Economia e Desenvolvimento**, Recife, v. 10, n. 2, p. 90 a 129, 2011.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano A. L.; JIMENEZ, Susana (Orgs.) **Trabalho, Educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BRASIL CHANNEL. Divisão do Estado do Tocantins em mesorregiões. Disponível em: <<http://www.brasilchannel.com.br/municipios/index.asp?nome=Tocantins>>. Acesso em: 17 nov. 2016

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília: Inep, 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 1/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/09**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.
Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de julho de 2016.** Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2017. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao?start=100>>. Acesso em: 30 março 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 19, de 29 de dezembro de 2015.** Estabelece os procedimentos operacionais para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento de crianças de zero a 48 meses informadas no Censo Escolar da Educação Básica, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas com o poder público, referente ao exercício de 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 30 março 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Carinhoso.** Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014 - 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 março 2017.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 30 março 2017

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 25 março 2015.

_____. **Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012**. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm>. Acesso em: 1 maio 2017.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 março 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: 2006. 2 v.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Plano Brasil Sem Miséria no seu Estado: Relatório Simplificado**, 2016. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/primeira-infancia>>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Brasil Carinhoso**. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/primeira-infancia>>. Acesso em 01 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **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 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 6 out. 2017

BRITO, Vera L. F. A. de. A remuneração dos profissionais da educação e dos desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara L.; GIMENES, Nelson A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/445/576>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson e ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis

capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.142, jan./abr, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 abr. 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CARDOSO, Maurício E. Identidade (s) docente (s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mónica E.; FELDFEBER, Myriam (Orgs). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARVALHO, Marília P. de **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas: Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

CITY BRAZIL. Microrregiões do Tocantins. Disponível em: <<http://www.citybrazil.com.br/to/microregiao>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **MP modifica o Brasil Carinhoso com prejuízo aos Municípios**. Disponível em: <<http://www.cnm.org.br/areastecnicas/noticias/educacao/mp-modifica-o-brasil-carinhoso-com-prejuizo-aos-municipios>>. Acesso em: 1 maio 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ENTIDADES DA CNTE. Atualização do debate da CNTE sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica. Brasília: PSPN, 2014. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE_Cartilha_PSPN_2014.pdf>. Acesso em 27 mar. 2017.

COSTA, Sandro C. Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil. 292 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Alexandre W. B.; OLIVEIRA, Dalila A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da

Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila_ValorizacaoProfissionalDocenteMGePE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUMONT-PENA, Érica. Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 153f. **Tese**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Caracterização territorial estratégica do Matopiba**. Campinas: EMBRAPA, 2015.

ENGUITA, Mariano F. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 25, p. 43-64, ene./abr. 2001.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados/UNICAMP, São Carlos, SP; Editora da UFSCAR, Florianópolis, SC; Editora da UFSC, 2003 (Coleção Polêmica do nosso tempo, 62)

FERNANDES, Danille C.; SOARES DA SILVA, Carlos Alexandre. Perfil do docente da Educação Básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Márcia O. Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

FELDFELBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 851 a 869, out/dez. 2014.

FREIDSON, Eliot. **Profissão médica**: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: Editora UNESP, Porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos, 2009.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs) **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/FNDE. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em 06/03/2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE ORÇAMENTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO (SIOPE). **Indicadores Financeiros Educacionais**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do>. Acesso em 27/06/17.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo et. al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92 (Coleção Ciências da Educação).

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE - GESTRADO. Relatório de pesquisa. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil – Fase II**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE - GESTRADO. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Universidade Federal de Minas Gerais: GESTRADO, Belo Horizonte, 2010.

GOODE, W. J. Encroachment, Charlatanism, and Emerging Profession: Psychology, Medicine, and Sociology. **American Sociological Review**, XXV: 902-914, 1960.

GONÇALVES, Gustavo B. B. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para distúrbios de voz relacionados ao trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívía F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

GUIMARÃES, N. A., HIRATA, H.S. e SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, H. & GUIMARÃES, N. A. **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care**. São Paulo: Atlas, pp. 79-102, 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívía F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas Saneamento Básico**. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/atlas_saneamento/index.html. Acesso em: 09/11/16

_____. Disponível em:

<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=5938&z=p&o=32&i=P>.

Acesso em: 08/11/16

_____. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD)**.

Maio/junho. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/. Acesso em: 09/11/16

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2014.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1995**. Brasília: Inep, 1996.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/12/16

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=5806839>. Consulta feita em: 02/02/2017

JÁEN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005a

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

KUENZER, Acácia Z. O trabalho e a formação do professor da educação básica no mercosul/ cone sul. Conferência no **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Ver e ampl. Campinas, SP: Autores Associados/UNICAMP, São Carlos, SP; Editora da UFSCAR, Florianópolis, SC; Editora da UFSC, 2003 (Coleção Polêmica do nosso tempo, 62)

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LOCATELLI, Arinalda; VIEIRA, Livia M. F. O trabalho das professoras de educação infantil: o cuidado como uma categoria social. In: **Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP) - 1917-2017: Um século de reformas e revolução**. São Luís, agosto de 2017.

LOCATELLI, Arinalda; LOCATELLI, Cleomar. Escolher ser professor e realizar-se na profissão: dilemas do Trabalho docente. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 313-327, maio/ago. 2017.

LOCATELLI, Arinalda; VIEIRA, Livia M. F. DINIZ, Amanda T. Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil. In: **Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**. México, novembro de 2016.

LOCATELLI, Arinalda S.; NUNES, Klívia de Cássia S. Natureza e especificidade da educação infantil no campo: região Norte do Tocantins. In: LOCATELLI, Arinalda S.; NUNES, Klívia de Cássia S. (Orgs.). **Rodas de Conversa**. Goiânia: Ed. PUC/Goiás, 2016.

LOCATELLI, Cleomar; LOCATELLI, Arinalda S. O financiamento para o ensino público municipal e seus impactos junto aos professores. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.4, n.11, p.161-181, 2013.

LOCATELLI, Rosimar; ALBUQUERQUE, Francisco E.; ALMEIDA, Severina A.de. A alfabetização bilíngue das crianças indígenas Apinayé da Aldeia São José: aspectos pedagógicos e sociais. In: ALBUQUERQUE, Francisco E.; ALMEIDA, Severina A.de (Orgs.) **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: Editora PUC/Goiás, 2012.

LOCATELLI, Arinalda S. O cotidiano dos (as) professores (as) do Ensino Fundamental e a possibilidade da práxis educativa no processo de formação continuada. 199f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

LOMBARDI, J. C. Educação pública, gratuita e obrigatória: notas controversas sobre vagas em creche. **Revista HISTEDBR (On-line)**. Campinas, nº 55, p. 323-332, mar./2014.

LOYO, Aurora. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 25, ene./abr. 2001. LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARANHÃO, Damaris; SARTI, Cynthia A. A creche e a família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, jan.-abr, 2008, pp. 171-194.

MEDEIROS, Adriane M. Disfonia ocupacional docente. n: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MELO, Savana Diniz G.; AUGUSTO, Maria Helena. Resistência e organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC/SIMEC – **PNE em Movimento: Situação das Metas do Plano**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em: 29/04/17

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. MEC/SEB/UFRGS. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012: **Relatório Síntese**. MEC-SEB/UFRGS, 2012.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **Anais do VI Seminário da Rede Estrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro, nov. 2006. Disponível em: http://redeestrado.org/?page_id=134. Acesso em: 21/06/17

MOLINIER, Pascale; PAPPERMAN, Patrícia. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 43-57.

MORGADO, José C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil** (Org.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Anelise et. al. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

_____. Diz-me como ensina e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34 (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Dalila A. et al. **Indicadores do Trabalho docente na Educação Básica**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2017.

OLIVEIRA, Tiago G. Docência e Educação Infantil: formação, condições de trabalho e profissão docente. 171f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiro**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Nilton M. de; et. al. Conflitos e luta pela posse da terra na Região do Bico do Papagaio: Tocantins. In: 52º Congresso SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. **Anais (on-line)**. Goiânia (GO), 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/7870332/>. Acesso em: 30/11/16

OLIVEIRA, Nilton M. de; STRASSBURG, Udo. Notas sobre a desigualdade social no Bico do Papagaio – Tocantins. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas (TO), v. 1, n. 01, p. 130-148, jul/dez. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2d. São Paulo: Cortez, 2005.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.140-158, 1991.

PAVIGLIANITI, N. **Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993

PARENTE, Denny S. de M.; WILBERT, Marcelo D.; LIMA, Diana V. de. Análise do impacto da criação do Estado de Tocantins para qualidade de vida de seus habitantes. In: 6º Congresso UFSC De Iniciação Científica Em Contabilidade, 9º Congresso Iberoamericano de Contabilidade. UFSC, **Anais (on-line)**. Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso_internacional/anais/6CCF/120_17.pdf. Acesso em: 03/11/16

PENIN, Sonia. T. de S. A questão pública a satisfação/insatisfação do professor no trabalho. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v.11(1/2), pág. 149-172, jan./dez., 1985.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. 230f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PINTO, José Marcelino R. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte**. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TOCANTINÓPOLIS. Plano De Cargos, Carreira E Remuneração Dos Profissionais Do Magistério – PCCR. **Lei nº. 845/2010**, de 17 de setembro de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Tocantinópolis, 2010.

_____. Plano De Cargos, Carreira E Remuneração Dos Profissionais Do Magistério – PCCR. **Lei nº 979**, de 31 de março de 2016. Alteração a Lei nº 845/2010 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Tocantinópolis. - (PCCR), 2016.

PNE EM MOVIMENTO. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/17>>. Acesso em: 14/10/2016

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTAL BRASIL. Escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>>. Acesso em: 08/05/16.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PELO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/>. Acesso em: 18/11/16

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PELO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2013.

_____. **Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras 2016**. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2016.

PROGRAMA ESCOLA DO CAMPO. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/33/programa-escola-do-campo>>. Acesso em 06/03/2018.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RIBEIRO, Luiz de Q.; RIBEIRO, Marcelo G. (Orgs.) **Índice de bem-estar urbano (IBEU)**: Observatório das Metrópoles: Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins: política e religião na construção do espaço de representação tocantinense**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

RODRIGUES, Maria de L. **Sociologia das profissões**. 2 ed. Celta Editora: Portugal, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, p. 105-126, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

_____. Memorial de Fúlvia Rosemberg. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

_____. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

_____. Balanço e reflexões sobre desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

_____. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n.153, p. 742-759, jul./set. 2014.

_____. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**. v. 14, n.1 (40), p. 177-194, jan/abr, 2003.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julh, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/09/2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem S. (et.al.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SANTOS, Joedson B. dos. **O FUNDEB e a educação infantil**. Curitiba: Appris editora, 2015.

SANTOS FILHO, José C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C; GAMBOA, Sílvio S. (Orgs.)

Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Questões de Nossa Época; v.42)

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manoel e GOUVEA, Maria Cristina (Org.) **Estudos da infância.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

PALMAS. Secretaria do planejamento e meio ambiente. Diretoria de Zoneamento Ecológico-Econômico (DZE). Projeto de Gestão Ambiental Integrada da Região do Bico do Papagaio. Zoneamento Ecológico-Econômico. **Plano de Zoneamento Ecológico-Econômico do Norte do Estado do Tocantins.** Org. por Vítor Bellia e Ricardo Ribeiro Dias. Palmas, Seplan/DZE, 2004.

_____. Secretaria Do Planejamento E Orçamento. **Indicadores socioeconômicos do Estado do Tocantins.** Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas: Palmas, Tocantins, 2015.

SILVA, Isabel de O. “A educação infantil no Brasil”. **Pensar a Educação em Revista.** Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1 , p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso em: 10/04/2017.

_____. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades.** São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v.85)

SILVA, Otávio B. da. **Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular.** 2 ed. Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins. Brasília: Solo Editores, 1997.

SOARES, Eliane P. **Políticas Públicas e Educação Infantil no Estado do Tocantins:** história e concepções norteadoras. 2005. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2005.

SOARES NETO et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

- SOARES, Ângelo. As emoções do care. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care**. São Paulo: Atlas, p. 44-59, 2012.
- SOUTO, Romélia M. A.; PAIVA, Paulo H. A. A. de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**. v. 24, n. 1 (70), p. 201-224, jan./abr. 2013.
- SOUZA, Aparecida N. de. **Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente**. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: formação e prática pedagógica).
- TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARTUCE, Gisela. L.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.
- TEIXEIRA, Eliara Cristina N. da S. Impactos da Lei do Piso Salarial Nacional no Município de Pindaí-BA e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as. 241f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- TELLO, César; ALMEIDA, Maria de L. P. de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 26, p. 161-174, 2014.
- TENTI FANFANI, Emílio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007
- _____. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.
- _____. Reflexões sobre a questão docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu C. (Orgs): **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina**. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.
- TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- TORRES, Rosa M. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. **Ciencia y Sociedad**, v. XXV, n. 3, p. 368-394, jul./sept. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANDER VEN, K. Pathways to professional effectiveness for early childhood educators In: SPODEK, B., B. SARACHO, O.N.;PETERS, D. L. (eds.) **Professionalism and the early childhood practitioner** (pp. 137-160). New York, Teachers College Press, 1988.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 22, p. 185-206, 2013.

VEZUB, Lea Fernanda. Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 42, p. 911-937, jul./sept. 2009.

VIEIRA, Andrêza B. C. (et. al.) Fatores causais e profilaxia da disfonia na prática docente. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 28, p. 255 - 270, janeiro/junho, 2007.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VIEIRA, Livia F. (et. al.) **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013.

VIEIRA, Livia F.; OLIVEIRA, Tiago G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013.

VIEIRA, Livia M. F., et. al. Regulamentação da Educação Infantil. In: MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. **Educação Infantil construindo o presente.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

_____. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

_____. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p.3-16, 1988.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las Mujeres Llegaran a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionários aplicados aos sujeitos docentes

Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos gestores (as) ou responsáveis pelas escolas pesquisadas

Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada para secretárias de educação

10 Tem curso de pós-graduação? () SIM () NÃO

	Nome do curso	1 – Público 2 - Privado	1 – Presencial 2 - Distância	Ano de conclusão
10.1-Especialização				
10.2-Mestrado acadêmico				
10.3-Mestrado profissional				
10.4-Doutorado				

11 Qual o seu salário bruto na função que exerce nesta Unidade educacional? (soma de tudo o que você ganha com adicionais, abano, gratificação, etc.):

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 11.1 até 1 Salário Mínimo (SM) | 11.5 mais de 5 SM a 7 SM |
| 11.2 mais de 1 SM a 2 SM | 11.6 mais de 7 SM a 10 SM |
| 11.3 mais de 3 SM a 4 SM | 11.7 acima de 10 SM |
| 11.4 mais de 4 SM a 5 SM | |

12 Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?

- 12.1 SIM. Qual rendimento bruto mensal? R\$ _____
- 12.2 NÃO

13 E qual a renda total da sua família? (soma dos rendimentos de todas as pessoas da sua casa):

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 13.1 até 1 Salário Mínimo (SM) | 13.5 mais de 5 SM a 7 SM |
| 13.2 mais de 1 SM a 2 SM | 13.6 mais de 7 SM a 10 SM |
| 13.3 mais de 3 SM a 4 SM | 13.7 acima de 10 SM |
| 13.4 mais de 4 SM a 5 SM | |

14. Você é o principal provedor de renda de sua casa? 14.1 () SIM 14.2 () NÃO**15. Quantas pessoas moram com você? _____****16. Você reside em:**

- 16.1 casa própria 16.3 Outro. Especificar: _____
- 16.2 alugada

17 Qual principal meio de transporte você utiliza para ir ao trabalho?

- | | | |
|--------------------|----------------|---------------------------|
| 17.1 carro próprio | 17.4 bicicleta | 17.6. Outro. Especificar: |
| 17.2 moto própria | 17.5 a pé | _____ |
| 17.3 ônibus | | |

18 Qual o tempo médio para deslocamento de sua casa à unidade educacional onde você tem a maior carga horária de trabalho? _____ horas _____ minutos**19 Qual seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com esta Unidade educacional?**

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| 19.1 Estatutário (concurado). | 19.4 Estágio com remuneração. |
| 19.2 CLT/Carteira assinada. | 19.5 Voluntário. |
| 19.3 Temporário/Substituto/Designado. | 19.6. Outro. Especificar: _____ |

20. Você está contemplada/o em um plano de cargos e salários? 20.1 () SIM 20.2 NÃO**21. Caso afirmativo: este plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério?**

- 21.1 SIM 21.2. NÃO

22. Quais são os aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários (escolha três)?

22.1 Tempo de serviço

22.2 Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)

22.3 Participação em atividades de formação continuada

22.4 Exames realizados pela Secretaria de Educação

22.5 Avaliação de desempenho

22.6 Outro. Qual? _____

23 Em relação à estrutura de progressão profissional que sua carreira proporciona, você se sente:

23.1 Muito Insatisfeito(a)

23.4 Muito Satisfeito(a)

23.2 Insatisfeito(a)

23.5 Nenhuma das alternativas (NA)

23.3 Satisfeito(a)

24 Você possui plano de saúde?

24.1 NÃO

24.2 SIM

25 Caso afirmativo. Como se dá o custeio desse plano de saúde?

25.1 Eu arco com parte dos custos

25.2 Eu pago integralmente seus custos

25.3 Eu não pago nada

II – DIMENSÃO DA ATIVIDADE26 **Em que ano você começou o trabalho de professor/a** (mesmo como substituto/a)? _____27 **Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?** _____**28 Você trabalha em outra instituição educacional?**

28.1 NÃO

28.2 SIM, em outra Unidade da rede municipal de ensino

28.3 SIM, na rede estadual de ensino

28.4 SIM, na rede federal de ensino

28.5 SIM, na rede privada de ensino

28.6 Outro. Qual? _____

29 Horas dedicadas às atividades profissionais na semana (somando todos os cargos e funções que exerce na educação):

Tempo de trabalho	Local	Nesta unidade educacional	Em outro turno/ em outra unidade educacional
29.1 Carga horária de trabalho semanal (prevista no contrato de trabalho)		___H___MIN	___H___MIN
29.2 - Tempo de trabalho semanal em atividades de interação com os educandos		___H___MIN	___H___MIN
29.3 Tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos - na unidade educacional		___H___MIN	___H___MIN
29.4 Tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos - em casa		___H___MIN	___H___MIN

30 Nesta unidade educacional, você conta com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se às atividades extraclasse?

30.1 NÃO

30.2 SIM.

Quanto tempo por semana? _____

31 Quais atividades são contempladas por esta carga horária remunerada, extraclasse? (marque todas as que estão incluídas na remuneração)

31.1 Estudos livres

- 31.2 Planejamento
 31.3 Atendimento as crianças e/ou seus pais,
 31.4 Correção de trabalhos
 31.5 Pesquisas
 31.6 Reuniões pedagógicas e administrativas
 31.7 Outros. _____

32 Com qual faixa etária você trabalha nesta Unidade educacional? _____

33 Quantas crianças há, em média, em sua turma nesta Unidade educacional? _____

34 Você tem em sua sala de aula criança com:

- 34.1 Necessidades especiais () NÃO () SIM. Quantas? _____
 34.2 Indígena () NÃO () SIM. Quantas? _____
 34.3 Quilombola () NÃO () SIM. Quantas? _____

35 – Você conta com o apoio de pessoal para o acompanhamento de suas crianças nas atividades docentes?

- 35.1 NÃO
 35.2 SIM. Que tipo? _____

36 Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?

- 36.1 Sempre 36.3 Raramente
 36.2 Frequentemente 36.4 Nunca

37 Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho desta Unidade educacional?

(responda com o número correspondente para as seguintes modalidades): 1 = Excelente; 2 = Bom; 3 = Regular; 4 = Ruim	Resposta
37.1 A condição de conservação do prédio escolar: pintura, piso, teto, paredes é	
37.2 Espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com necessidades especiais é	
37.3 A ventilação da sua sala de aula é	
37.4 A iluminação em sua sala de aula é	
37.5 O espaço para descanso/sono dos bebês é	
37.6 Condições da sala de professores para momentos de estudos, planejamento, etc. é	
37.7 As condições dos banheiros para funcionários é	
37.8 As condições dos banheiros para as crianças é	
37.9 As condições de uso e adequação às faixas etárias e necessidades das crianças das áreas de recreação (parquinho, área verde externa, área coberta, quadra de esporte) é	
37.10 As condições do refeitório quanto ao espaço e utensílios necessários a alimentação das crianças é	
37.11 Disponibilidade brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)	
37.12 Disponibilidade de diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente.	
37.13 As condições de uso e adequação a faixa etária do mobiliário na sala de aula (mesas, cadeiras, estantes, quadros, painéis, colchonetes, espelhos) é	
37.14 Disponibilidade ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar.	
37.15 Disponibilidade em quantidade suficiente de brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência.	

38 Qual o grau de controle que você considera ter sobre:

	Muito	Razoável	Pouco	Nenhum
--	-------	----------	-------	--------

38.1 A seleção dos conteúdos para trabalhar em sala				
38.2 Os modos e métodos de educar				
38.3 A escolha do material didático				
38.4 A avaliação das crianças				
38.5 A definição das atividades a serem desenvolvidas				
38.6 A organização da rotina de trabalho				
38.7 Decisões em relação a questões pedagógicas da escola				
38.8 Decisões em relação a questões administrativas				

39 Em relação aos enunciados, o que ocorre nesta Unidade educacional?

(responda 1 para SIM; e 2 para NÃO)	Resposta
39.1 Ampliação da sua jornada de trabalho	
39.2 Aumento do número de crianças em sua turma	
39.3 Maior supervisão/controle de suas atividades	
39.4 Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho das crianças	
39.5 Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades	
39.6 Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade	
39.7 Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, etc)	
39.8 Maior apoio na realização de suas atividades	
39.9 Intervalos insuficientes para lanche/descanso	
39.10 Realização de parcerias com Fundações, Ongs e empresas que tem definido novas formas de organização e gestão do trabalho na Unidade educacional	
39.11 Realização de convênios com as Secretarias e Ministérios, por meio de programas especiais, que tem trazido mais recursos para a Unidade educacional	
39.12 Os recursos financeiros que chegam à escola garantem condições adequadas de trabalho	

40 **Você já pediu afastamento do trabalho por licença médica?** (para quem respondeu Não pule para questão 44)

40.1 NÃO 40.2 SIM. Quantas vezes nos últimos 24 meses? _____

41 Caso afirmativo. Qual o motivo do afastamento?

- | | |
|---|----------------------------------|
| 41.1 Estresse | 41.6 Licença Maternidade |
| 41.2 Depressão, ansiedade ou nervosismo | 41.7 Cirurgia |
| 41.3 Doenças musculoesqueléticas | 41.8 Doenças Infecto Contagiosas |
| 41.4 Problemas de voz | 41.9. Outros. Especificar _____ |
| 41.5 Acidentes | |

42 Tempo do afastamento:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 42.1 Até uma semana | 42.3 Um mês |
| 42.2 Duas semanas | 42.4 Mais de um mês |

43 Você teve redução de sua remuneração neste período de afastamento?

43.1 NÃO 43.2 SIM. De quanto? _____

III – DIMENSÃO DO STATUS

44 De forma geral, em relação à ser professor (a), você se sente:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 44.1 () Muito satisfeita/o | 44.3 () Pouco satisfeita/o |
| 44.2 () Satisfeita/o | 44.4 () Insatisfeita/o |

45 Com que frequência os enunciados seguintes correspondem à sua vivência profissional?

(responda com número correspondente para as seguintes modalidades): 1 = Sempre; 2 = Frequentemente; 3 = Raramente; 4 = Nunca.	Resposta
45.1 Eu me sinto frustrado(a) com meu trabalho	
45.2 Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação	
45.3 Eu penso em parar de trabalhar na Educação Infantil	

51. O que lhe motiva a continuar exercendo a docência na Educação Infantil? (Marque no máximo 3 alternativas)

- 51.1 Realização pessoal
 51.2 Acompanhar e/ou estimular o desenvolvimento infantil
 51.3 Formação na área
 51.4 Perfil/vocação para o cargo
 51.5 Contribuir com o futuro do país ou com as etapas posteriores de ensino
 51.6 Trabalhar com o lúdico
 51.7 Estabilidade na carreira (concurso)
 51.8 Busca por novas experiências, conhecimentos e desafios.
 51.9 Respeito aos profissionais da Educação Infantil (desgaste na atuação em outras etapas)
 51.10 Trabalhar com alfabetização/letramento
 51.11 Melhoria salarial

52. Considerando algumas formas de aprender a exercer o seu trabalho atual, como você avalia as fontes abaixo?

Marque conforme o grau de importância que elas tem para você.	Muito importante	Pouco importante	Sem importância
52.1 A observação do comportamento das colegas			
52.2 A experiência e a prática profissional			
52.3 Cursos de atualização com técnicos ou especialistas			
52.4 Livros e revistas			
52.5 A troca de ideias com as colegas no grupo de trabalho			
52.6 A observação do comportamento dos pais			
52.7 Experiência pessoal e familiar			

53. Nos últimos dois anos você frequentou algum curso de formação continuada? (Para quem responder Não, pule para a questão 56)

- 53.1 NÃO 53.2 SIM

54. Caso afirmativo. As formações continuadas costumam ser?

- 54.1 Específicas para os professores (as) de Educação Infantil
 54.2 Em conjunto com os professores (as) do Ensino Fundamental
 54.3 Algumas específicas e outras em conjunto com os professores do Ensino Fundamental.

55 Considerando os itens abaixo como você avalia a contribuição das formações continuadas para:

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu	Contribuiu muito
55.1. Aprofundar conhecimentos em relação a infância e sobre as práticas de Educação Infantil				
55.2. Ajudar no trabalho com as crianças				
55.3. Avaliar os conhecimentos e as competências das crianças				
55.4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades				
55.5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos.				
55.6. Refletir sobre minha prática profissional				
55.7. Promover conhecimento e discussão sobre diversidade				
55.8. Inclusão de crianças com necessidades especiais				

56. Quando você iniciou sua carreira você teve dificuldades para adaptar-se ao trabalho de professor (a)? (Para quem responder Não, pule para a questão 59)

- 56.1 SIM 56.2 NÃO

- 62.8 Os supervisores/coordenadores escolares.
- 62.9 A Secretaria de Educação.
- 62.10 Comissões nas unidades educacionais criadas para este fim.
- 62.11 O Ministério da Educação.
- 62.12 Auto Avaliação

63 Você é filiada/o ao Sindicato? *(Para quem respondeu Nunca, pule para questão 66)*

- 63.1 NUNCA me sindicalizei
- 63.2 JÁ FUI, mas atualmente não sou mais.
- 63.3 SIM, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.
- 63.4 SIM, e participo raramente das ações e tomadas de decisões.
- 63.5 SIM, mas não participo das ações e tomadas de decisões.

64 A qual sindicato você é/foi filiado (a)? _____

65 Indique qual o principal motivo que a/o levou a sindicalizar-se:

- 65.1 Pela organização da categoria na luta por direitos.
- 65.2 Pelos serviços que o sindicato oferece.
- 65.3 Para colaborar na construção de um mundo melhor.
- 65.4 Para colaborar na luta pela qualidade da Educação.
- 65.5 Pela forte liderança que o sindicato exerce na categoria
- 65.6 Para fortalecer o movimento sindical
- 65.7 Por exigência do cargo/função
- 65.8 Outro _____

66 Se você não é sindicalizado, indique os motivos *(Marque somente o principal):*

- 66.1 Não vejo a necessidade de filiar-me.
- 66.2 Não tenho tempo para dedicar-me ao sindicato.
- 66.3 Os sindicatos são movidos por fins partidários
- 66.4 Os sindicatos dedicam-se muito a questões econômicas e pouco a questões pedagógicas.
- 66.5 O funcionamento dos sindicatos é pouco transparente.
- 66.6 Por questões financeiras
- 66.7 Outro. Especifique: _____

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos gestores (as) ou responsáveis pelas escolas pesquisadas

Roteiro para entrevista com os gestores/as das unidades de educação infantil

Data: ___/___/2016 Município: _____ Questionário n°: _____

Unidade escolar _____

Localização: () urbana () rural

- 1 Em que ano você assumiu a gestão dessa Unidade educacional? _____
- 2 Você já tinha experiência em gestão? _____
- 3 Quais outras experiências na área de educação você possui? _____
- 4 Você ingressou como diretor (a) desta Unidade por meio de concurso específico para o cargo, nomeação, indicação do gestor municipal ou outrem? _____
- 5 Qual sua formação (graduação/especialização)? _____
- 6 Em que ano esta Unidade começou funcionar? _____
- 7 Esta Unidade funciona como sede ou é um anexo de outra escola? _____
- 8 Quais etapas da Educação Básica esta Unidade atende?
 - 8.1 Educação infantil (0 a 3 anos)
 - 8.2 Educação infantil (4 e 5 anos)
 - 8.3 Ensino fundamental (1º ao 5º ano)
 - 8.4 Ensino fundamental (6º ao 9º ano)
 - 8.5 Ensino Médio
 - 8.6 Outro _____
- 9 Caso atenda outras etapas da educação. Desde quando passou atender a Educação Infantil? _____
- 10 Quantos turnos são ofertados nesta escola?

10.1 Manhã	10.4 Intermediário
10.2 Tarde	10.5 Educação de tempo integral
10.3 Noite	
- 11 É uma obra construída pelo ProInfância?

11.1 () SIM	11.2 () NÃO
--------------	--------------
- 12 Qual o total de turmas e crianças matriculadas?

12.1 – berçário: faixa etária _____	nº crianças _____	nº turmas _____	
12.2 – maternal: faixa etária _____	nº crianças _____	nº turmas _____	
12.3 – jardim I: faixa etária _____	nº crianças _____	nº turmas _____	
12.4 - jardim II faixa etária _____	nº crianças _____	nº turmas _____	
- 13 Quantos docentes atuam por turma? _____
- 14 Nesta unidade tem matrícula de crianças:

14.1	Indígenas () SIM () NÃO.	Quantas _____	e em quais turmas _____?
14.2	Quilombolas () SIM () NÃO.	Quantas _____	e em quais turmas _____?
14.3	Com necessidades especiais () SIM () NÃO.	Quantas _____	e em quais turmas _____?

- 15 Esta Unidade atende crianças da zona rural (*caso a escola seja na zona urbana*)? _____
- 16 Como a instituição está organizada para receber as crianças com necessidades especiais em relação ao espaço físico, recursos pedagógicos específicos, professores com formação específica? _____
- 17 Esta Unidade consegue suprir a demanda de matrícula da comunidade?
 17.1 () SIM 17.2 () NÃO
- 18 Caso negativo: Quantas vagas precisariam ser oferecidas para atender a demanda? _____
- 19 Quais os critérios para a matrícula das crianças? _____
- 20 Esta Unidade conta com algum programa como: transporte, material didático, merenda escolar, etc?

- 21 Como está formado o quadro de pessoal?
 21.1 N° de professores _____ (M) _____ (F)
 21.2 N° de monitores _____ (M) _____ (F)
 21.3 N° de merendeiras _____ (M) _____ (F)
 21.4 N° de supervisores pedagógicos _____ (M) _____ (F)
 21.5 N° de Vigias _____ (M) _____ (F)
 21.6 N° de ASG _____ (M) _____ (F)
 21.7 N° Assistente administrativo _____ (M) _____ (F)
 21.8 Outros _____
- 22 Quais seus graus de escolaridade?
 22.1 Professores _____
 22.2 Monitores _____
 22.3 Merendeiras _____
 22.4 Supervisores pedagógicos _____
 22.5 Vigias _____
 22.6 ASG _____
 22.7 Assistente administrativo _____
 22.8 Outros _____
- 23 Quais os tipos de vínculos ou contratos de trabalhos de:
 23.1 Professores _____
 23.2 Monitores _____
 23.3 Merendeiras _____
 23.4 Supervisores pedagógicos _____
 23.5 Vigias _____
 23.6 ASG _____
 23.7 Assistente administrativo _____
 23.8 Outros _____
- 24 Esta Unidade possui Conselho escolar ou órgão equivalente? _____
- 25 Caso afirmativo, quem o compõem? _____
- 26 Qual a periodicidade de encontros? _____
- 27 De que forma esta Unidade recebe o dinheiro do PDDE? _____
- 28 Como está organizada a rotina escolar diária desta Unidade? _____

- 29 Qual a carga horária de trabalho semanal dos funcionários da escola?
- 29.1 Professores _____
- 29.2 Monitores _____
- 29.3 Merendeiras _____
- 29.4 Superisores pedagógicos _____
- 29.5 Vigias _____
- 29.6 ASG _____
- 29.7 Outros Assistente administrativo: _____
- 30 Desta carga horária quanto tempo por semana os professores (as) tem de atividade pedagógica junto às crianças? _____ horas _____ minutos
- 31 E quantas horas de tempo remunerado os professores (as) tem para planejamento, estudos, correção de atividades, pesquisas, reuniões pedagógicas, etc? _____ horas minutos _____
- 32 Há algum tipo de acompanhamento pedagógico ao trabalho realizado pelos professores (as)?
- 32.1 () NÃO 32.2 () SIM
- 33 Caso seja afirmativo: como acontece este acompanhamento? _____
- 34 Como é feito o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos professores (as)? _____
- 35 Quais documentos são usados como base para planejar as atividades pedagógicas? _____
- 36 Os/As professores (as) têm apresentado pedidos de afastamento do trabalho por licença médica?
- 36.1 () SIM 36.2 () NÃO
- 37 Caso seja afirmativo: Quais têm sido os motivos dos afastamentos? _____
- 38 Qual tem sido o tempo do afastamento:
- 38.1 até uma semana
- 38.2 duas semanas
- 38.3 um mês
- 38.4 mais de um mês
- 39 Os afastamentos têm levado à readaptação de função?
- 39.1 () SIM 39.2 () NÃO
- 40 Qual a estratégia adotada para suprir a ausência do professor (a) em sala de aula? _____
- 41 Em sua opinião, quais os principais desafios que esta Unidade tem enfrentado para oferecer uma educação de qualidade às crianças e comunidade que ela atende? _____
- 42 E quais estratégias de enfrentamento destes problemas você tem adotado enquanto gestor (a) desta Unidade? _____

QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO SOBRE: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

- 1 Qual o tipo de construção predial (alvenaria, madeira, etc)?
- 2 Quais as condições de conservação da estrutura do prédio, pintura, piso, telhado?
- 3 De quais espaços a Unidade escolar dispõe:
- 3.1 de salas de aula
- 3.2 cantina

- 3.3 secretaria
- 3.4 parque infantil
- 3.5 área verde
- 3.6 lavanderia
- 3.7 cozinha
- 3.8 sala de professores
- 3.9 biblioteca
- 3.10 banheiros para funcionários
- 3.11 banheiros para as crianças
- 3.12 refeitório
- 3.13 quadra esportiva
- 3.14 piscina
- 3.15 brinquedoteca
- 3.16 sala de leitura
- 3.17 sala de informática
- 3.18 Outros _____

- 4 Qual a situação de iluminação, ventilação e acústica das sala de aula?
- 5 Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004?⁹¹
- 6 As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?
- 7 A biblioteca ou cantinho de leitura está equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?
- 8 Há diversos tipos de outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
- 9 Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?
- 10 A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
- 11 Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?
- 12 Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas: a instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?
- 13 Há brinquedos em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?

⁹¹ As questões de 5 a 12 foram elaboradas com base no documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, publicado pelo MEC (2009).

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada para secretárias de educação

Roteiro de entrevista com as secretárias de educação

Data: ___/___/___ Município: _____

Objetivo da entrevista: Caracterizar a política do município em relação ao atendimento à Educação Infantil.

I – Caracterização geral da Educação Infantil no município

1. Quantas unidades escolares o município possui:
 - 1.1. Só creche: _____
 - 1.2. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 1.3. Só de pré-escola: _____
 - 1.4. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 1.5. Creche e pré-escola juntas: _____
 - 1.6. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 1.7. de ensino fundamental e educação infantil em conjunto: _____
 - 1.8. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
2. Quantas turmas de Educação Infantil o município possui:
 - 2.1. Creche
 - 2.2. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 2.3. Pré-escola
 - 2.4. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
3. Quantos professores (as) atuam em:
 - 3.1. Creche _____
 - 3.2. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 3.3. Homem: _____ Mulher: _____
 - 3.4. Pré-escola _____
 - 3.5. Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - 3.6. Homem: _____ Mulher: _____
4. Quais os tipos de vínculos ou contratos de trabalho dos professores (as) da Educação Infantil?
 - 4.1. Estatutário (concurado). **Nº de professores:** _____
 - 4.2. CLT/Carteira assinada. **Nº de professores:** _____
 - 4.3. Temporário/Substituto/Designado. **Nº de professores:** _____
 - 4.4. Estágio com remuneração. **Nº de professores:** _____
 - 4.5. Voluntário. **Nº de professores:** _____
 - 4.6. Outros. Qual? _____ **Nº de professores:** _____
5. Como está distribuído o regime de trabalho dos professores da Educação Infantil?
 - 5.1. Creche: **Nº de professores** 20h _____ 40h _____ Outro: _____
 - 5.2. Pré-escola: **Nº de professores** 20h _____ 40h _____ Outro: _____

II – Dados pessoais

1. Quantos anos você tem?
2. Qual a sua escolaridade?

3. Há quanto tempo você trabalha na Educação?
4. Desde quando você é Secretária de Educação?
5. Como se deu seu ingresso nesse cargo?
6. Você já atuou em outros cargos dentro da educação? Quais? Em que período?

II – Aspectos relativos ao atendimento

7. A Meta 1 do Plano Nacional de Educação em vigência, propõe: *“universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.”*
Como você avalia a situação do município em relação ao alcance dessa meta?
8. Em que ano o município começou a atender a Educação Infantil?
9. Atendem crianças em qual faixa etária?
10. As unidades de Educação Infantil, existentes e em funcionamento, contemplam a demanda do município?
11. O município faz algum tipo de levantamento da demanda por vagas nas creches? Como isto é feito?
12. Quais os programas/projetos desenvolvidos por esta secretaria voltados para educação e em especial para a Educação Infantil?
13. Quais ações do PAR estão em andamento? E quais dessas ações são voltadas para a Educação Infantil?
14. O município tem unidades de Educação Infantil construídas pelo ProInfância? Quantas?
15. Estas unidades já estão em funcionamento? Caso negativo: por que ainda não estão funcionando? Qual a previsão para começarem a funcionar? Caso afirmativo: quando começaram a funcionar?
16. Quais aspectos você considera necessário para se alcançar uma educação, de modo geral, de qualidade?
17. E em relação à Educação Infantil, há alguma especificidade para atingir essa qualidade?

II – Aspectos políticos/administrativos:

18. O município é regido pelo sistema estadual de educação ou possui um sistema próprio?
19. Você considera necessário ter um sistema próprio? Por quê?
20. A Educação Infantil tem uma regulamentação específica?
21. O município tem Plano Municipal de Educação? Quando foi aprovado?
22. Possui Conselho Municipal de Educação? Como está estruturado?
23. Na Secretaria de Educação há um departamento específico de Educação Infantil? Por quem é formado? Qual a formação dos profissionais que atuam nesse departamento? Quais ações desenvolvem?
24. A Secretaria de Educação tem parceria com alguma instituição privada, filantrópica ou religiosa? Caso positivo. Em que consiste essa parceria?

III – Aspectos relativos a formação e valorização docente

25. Qual a política de **valorização** dos seus professores, especificamente os da Educação Infantil?
26. Como o município tem investido os recursos do FUNDEB? Qual o valor custo aluno investido pelo município na Educação Infantil? Você considera que o valor investido tem atendido as necessidades desta etapa da educação básica? Por quê?
27. Os professores são contemplados em um plano de cargos e salários? Desde quando? A educação infantil está contemplada com paridade? Se não, quais os problemas para se implantá-lo?
28. Como está estruturada a carreira no magistério quanto aos cargos, níveis e classes permanentes?
29. O monitor está contemplado nesta carreira?
30. O município paga o piso salarial? Qual o salário bruto de um professor (a) com ensino médio? E com ensino superior?
31. Quais os itens que formam a remuneração (vencimentos + as vantagens) recebida pelos docentes?
32. Qual o grau de escolaridade exigida ingressar como professor (a) na Educação Infantil?
33. Quais são e como se dão as progressões que o docente pode obter em sua carreira no magistério?
34. Os professores da Educação Infantil passam por algum tipo de avaliação da Secretaria de Educação? Caso seja afirmativo, de que forma isto ocorre?
35. Tem recebido formações continuadas?
 - 35.1. com qual periodicidade ocorrem?
 - 35.2. quem ministra os cursos?
 - 35.3. quais os conteúdos das formações? E quem os escolhe?
 - 35.4. as formações da educação infantil realizadas em conjunto com o ensino fundamental ou ocorrem separadas?
28. A Secretaria Municipal tem recebido pedidos dos professores (as) de afastamento do trabalho por licença médica?
33. Caso seja afirmativo: Quais têm sido os motivos dos afastamentos? E qual o tempo do afastamento? Eles têm levado à readaptação de função? Qual estratégia a Secretaria de Educação adota para suprir a ausência do professor (a) em sala de aula?
34. A Secretaria possui um canal de escuta das reivindicações dos professores? Qual? E quais têm sido ultimamente as principais reivindicações da categoria?

ANEXOS

Anexo A - Rotina diária na creche do município B

Anexo B - Estrutura curricular para educação infantil

Anexo C - Sugestão de rotina com base na estrutura curricular para educação infantil

ANEXO A
ROTINA DIÁRIA NA CRECHE DO MUNICÍPIO B

ROTINA DIÁRIA / 2016

ENTRADA -7h30min.(Receber as crianças,
Momento com Deus, musicas,)

CAFÈ DA MANHÃ – 8h

ATIVIDADES PRÁTICAS – 9h

Recreação no pátio , parquinho vídeo, contação de história, linguagem oral e escrita.

HORA DO BANHO – 10h

ALMOÇO – 11h

ESCOVAR OS DENTES – 11h 40 min.

HORA DO SONO – 11h 40min.(com historias,
musica)

LANCHE – 14h

RECREAÇÃO (livre e direcionada) 14h 30min.

BANHO DA TARDE -15h

JANTAR – 15h.30min.

SAÍDA – 16h. Encerramento da jornada

ANEXO B
ESTRUTURA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTRUTURA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	
Linguagem Códigos e suas Tecnologias. Linguagem Oral e Escrita; Movimento; Artes visuais; Músicas;	10 HORAS AULAS
Matemática e suas Tecnologias Matemática;	02 HORAS AULAS
Ciências da Natureza e Ciências Humanas Natureza e sociedade; Identidade e autonomia;	08 HORAS AULAS
Linguagem Oral e Escrita; 03 horas aulas. Movimento; 03 horas aulas. Artes visuais; 02 horas aulas. Músicas; 02 horas aulas. Matemática; 02 horas aulas. Natureza e sociedade; 04 horas aulas. Identidade e autonomia. 04 horas aulas.	

ANEXO C

SUGESTÃO DE ROTINA COM BASE NA ESTRUTURA CURRICULAR PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Sugestão de Rotina Com base na Estrutura da Educação Infantil.
(Pré Escola)

Segunda Feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira
Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
Hora dos Combinados	Hora dos Combinados	Hora dos Combinados	Hora dos Combinados	Hora dos Combinados
Linguagem Oral e Escrita	Natureza e Sociedade	Identidade e Autonomia	Natureza e Sociedade	Linguagem Oral e Escrita
Artes Visuais	Música	Movimento	Matemática	Artes visuais
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
Natureza e Sociedade	Identidade e Autonomia	Linguagem Oral e Escrita	Identidade e Autonomia	Natureza e Sociedade
Música	Movimento	Movimento	Música	Matemática

NA EDUCAÇÃO INFANTIL A CRIANÇA
DEVE SER TRATADA, COMO
INDIVÍDUO LIVRE, PENSANTE,
CAPAZ, CRIATIVO, CRÍTICO E
DESCOBRIDOR DE SEU ESPAÇO.

