UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANY RODRIGUES PRADO

OS SENTIDOS QUE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI ATRIBUEM A SUA CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2018

JANY RODRIGUES PRADO

OS SENTIDOS QUE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI ATRIBUEM A SUA CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação.
Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2018

JANY RODRIGUES PRADO

OS SENTIDOS QUE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI ATRIBUEM A SUA CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação.
Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - Orientador
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

_____

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

P918s

Prado, Jany Rodrigues.

Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente./ Jany Rodrigues Prado, 2018.

130f.

Orientador (a): Dr. Claudio Pinto Nunes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referências. 119 – 125.

1. Professor Educação Infantil – Condição de trabalho. 2. Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. 3. Condição de trabalho docente. 4. Mu - nicípio de Guanambi – Ba – Rede Municipal de Ensino.I.Nunes, Claudio Pinto. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 370.71

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos em razão do término dessa importante trajetória formativa em minha vida. Não sei se palavras podem mensurar, verdadeiramante, minha gratidão a todos que contribuíram, mas através delas posso demonstrar meu carinho e reconhecimento àqueles que me apoiaram durante essa caminhada.

Ao Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes, que na condição de orientador, acompanhou com entusiasmo o desenvolvimento desta pesquisa, demonstrando uma grande confiança na minha capacidade de enfrentar e concluir os desafios do mestrado. Sou-lhe grata pelas interlocuções, pela generosidade e cuidado durante esses dois anos.

À Profa. Dra. Lívia e à Profa. Dra. Sônia, pelas contribuições teóricas feitas durante o Exame de Qualificação e de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que fazem parte direta e indiretamente desta construção.

À Equipe da Secretaria Municipal de Guanambi, por me liberar para a realização deste curso e pela disponibilidade em me fornecer os documentos necessários a este estudo.

Aos colegas e amigos do Departamento de Educação, *Campus* XII/UNEB, pela torcida e estímulo constante, pelo carinho, reflexões e solidariedade nesses dois anos de caminhada.

Aos meus colegas, professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi, meus colaboradores nesta pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de profissão, Fátima, Sandra Oliveira e Sônia Reis, pelo estímulo, pela generosidade e pelas leituras atentas e contribuições ao longo deste percurso.

À Romilda, Geani, Cleide e, em especial, a Regivane, uma amiga muito querida que o mestrado me trouxe. Obrigada pela força, torcida e apoio.

A Cleiton, que sempre me encorajou a alçar novos voos e, com sua generosidade, se revelou um grande companheiro nessa caminhada.

Aos meus filhos, João Gabriel e Valentina, que com seu carinho e alegria me incentivaram sempre a enfrentar as dificuldades que muitas vezes apareceram.

A meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e que me colocaram nessa estrada que aos poucos vou construindo. Sei que concluir esta etapa é uma grande conquista para eles.

A tia Zenilda e a tio Zezinho. A acolhida, o carinho e o cuidado de vocês foram essenciais para minha permanência no primeiro ano de mestrado.

E por fim, a Deus, minha luz!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos que os professores de educação infantil, no município de Guanambi, atribuem à sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários. O conceito de condições de trabalho utilizado implicou compreender as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, as quais envolvem o docente da educação infantil no referido município. A abordagem metodológica que se fez necessária fundamentou-se, portanto, nos pressupostos qualitativos de pesquisa. Utilizamos da análise de documentos para traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi, bem como das *conversas interativo-provocativas* para identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente em relação à valorização, à carreira e ao salário e para compreender a sua condição de trabalho docente. Por meio do diálogo com autores que também discutem a temática e por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos dados, foi possível interpretar os sentidos atribuídos pelos educadores. Estes sentidos, recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, levaram-nos a concluir que os professores, dentro do contexto de expropriação dos seus direitos e de desvalorização de sua carreira, sentem-se angustiados e preocupados com a sua profissão. Todavia, esse sentimento não os leva à estagnação e tampouco ao desejo de deixar a docência, pois, ao passo que vivenciam limites no âmbito do trabalho docente na educação infantil, eles também nutrem perspectivas acerca da docência, considerando principalmente as conquistas e avanços advindos dos processos de luta das últimas décadas. Se por um lado, há os enfrentamentos vivenciados pelos professores, como sobrecarga de atividades, salas superlotadas, falta de apoio das famílias, dificuldades em atender os alunos com deficiência, tratamento diferenciado a professores efetivos e temporários, legislações diferenciadas a depender do vínculo empregatício, descontinuidade das políticas públicas, desarticulação do planejamento em rede, acúmulo de atividades levadas para fazer em casa, adoecimento e responsabilização. Por outro lado, há o reconhecimento de que muitas conquistas se materializaram nas últimas décadas quando se fala da educação infantil, como: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a necessidade de um professor com formação adequada para atender esse segmento, a ampliação do Fundef para o Fundeb, a aprovação da Lei N.º 11.738/2008, a conquista de um terço da carga horária para a realização das atividades complementares, um salário que contemple os avanços na carreira, a possibilidade de participar do movimento sindical, quando efetiva, a materialização de um Plano de Carreira, Cargos e Salários que contemple a valorização profissional e o desejo de permanecer na profissão.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Sentidos dos Professores da Educação Infantil. Município de Guanambi-Bahia.

ABSTRACT

The purpose of this research is analyzing the meanings which teachers of early childhood education in Guanambi, Bahia, attribute to their teaching work, considering specifics in activities of effective and temporary teachers. The concept of working conditions has implied to understand the forms of hiring, remuneration, career and stability which involve the teacher of children's education in mentioned town. The methodological approach that has been used was therefore based on qualitative research presuppositions. We have used analysis of documents to describe the profile of teachers who work in children's education in that city's municipal education system, as well as interactive-provocative conversations in order to identify and analyze the meanings that effective and temporary teachers of children's education, attribute their teaching work condition in relation to apprenticeship, career and salary and to understand their condition of teaching work. Through dialogue with authors who have also discussed the thematic and procedures adopted in data analysis, it was possible to interpret meanings attributed by educators. Those meanings, recurrent in words of research subjects, have lad us to conclude that teachers within the context of expropriation of their rights and devaluation of their career feel distressed and worried about their profession. However, that feeling does not lead them to stagnation or desire to leave teaching, because, while experiencing limits in scope of teaching work in children's education, they also have perspectives on teaching, mainly considering the achievements and advances coming from processes of last decades. If on the one hand, there have been confrontations experienced by teachers, such as overloading of activities, overcrowded classrooms, lack of support from families, difficulties in attending special students, differentiated treatment of effective and temporary teachers, differentiated legislation depending on employment relationship, discontinuity of public policies, disarticulation of network planning, accumulation of activities carried out to be done at home, sickness and accountability. On the other hand, there has been recognition that many achievements have materialized in the last decades when it has come to children's education, such as: recognition of child as a subject of rights, the need for a teacher with adequate training to attend that segment, the expansion of Fundef to Fundeb, the approval of Law no. 11.738 / 2008, the achievement of a third of workload for completion of complementary activities, a salary that considers career advancement, the possibility of participating in trade union movement, when effective, the materialization of a career plan, charges and salaries which contemplate professional valorization and desire to remain in profession.

Keywords: Teaching work conditions. National professional minimum wage law. Meanings on prescchool teachers. City of Guanambi-Bahia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA- Bahia

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão

CEFAC - Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CIP - Conversa Interativa Provocativa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CE - Comunidade Europeia

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FG – Faculdade Guanambi

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

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

GT – Grupos de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OEA - Organização dos Estados Americanos

OCDE - Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL - Programa das Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica/São Paulo

RN – Rio Grande do Norte

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SPSS - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDEBB - Trabalho docente na Educação Básica no Brasil

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFACS – Universidade Salvador

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISO – Universidade de Sorocaba

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atendimento da educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016.....26
Quadro 2 - Profissionais que desenvolvem atividades docentes na educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016.....26
Quadro 3 – Os sujeitos da pesquisa.....28
Quadro 4 - Produções da ANPEd, ANPAE, Banco de teses e dissertações da CAPES e do IBICT.....35
Quadro 5 - Artigos identificados no Portal de Periódicos da CAPES.....38
Quadro 6 - Formação dos profissionais que desenvolvem as atividades docentes na educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016.....70
Quadro 7 - Quadro de vencimentos iniciais do professor.....91
Quadro 8 - Quadro de Carreira do Magistério Público Municipal.....93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa político de Guanambi.....24
Figura 2 - Sexo dos professores que compõem o quadro docente da educação infantil de Guanambi, em 2016.....68
Figura 3 - Faixa etária dos professores de educação infantil de Guanambi.....69
Figura 4 - Professores da educação infantil, conforme sua forma de contratação.....73
Figura 5 - Jornada de trabalho dos professores.....80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 PERCURSO METODOLÓGICO 22
1.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa 22
1.2 O espaço de interação 24
1.3 Os sujeitos da pesquisa 27
1.4 Itinerários de pesquisa: os instrumentos de produção de informações e a análise 29
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....34
2.1 Um olhar sobre a produção científica brasileira que versa sobre as condições de trabalho docente na educação infantil.....34
2.2 Mapeando as produções bibliográficas.....34
2.3 O que nos dizem as produções bibliográficas.....38
2.3.1O que nos dizem as produções bibliográficas da ANPEd e ANPAE.....39
2.3.2 O que nos dizem as produções bibliográficas dos programas de mestrado e doutorado da CAPES e do IBICT.....41
2.3.3 O que nos dizem as produções bibliográficas do Portal Periódico CAPES.....49
2.4 Alguns apontamentos.....50
3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE NUANCES.....52
3.1 O cenário histórico e político: algumas aproximações.....52
3.2 A legislação e a condição de trabalho docente na educação infantil.....55
4 TECENDO SENTIDOS ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI.....63
4.1 O ingresso na educação infantil: da realização de um sonho ao rompimento de estereótipos.....63
4.2 O vínculo empregatício: aproximações e distanciamentos entre ser efetivo ou temporário na rede municipal de Guanambi.....71
4.3 Carga horária/jornada de trabalho: entre o desejo e a realidade.....79
4.4 O salário e sua ressignificação após a Lei 11.738/2008.....89

5 OS MODOS DE SER E ESTAR PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SENTIDOS DOS PROFESSORES.....97
5.1 Os sentidos atribuídos à formação continuada.....97
5.2 Os sentidos atribuídos aos limites vivenciados no exercício da profissão.....102
5.3 Os sentidos atribuídos às perspectivas profissionais.....109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....116
REFERÊNCIAS.....120
APÊNDICES.....127

INTRODUÇÃO

Quando tratamos sobre a educação infantil, a primeira reflexão que fazemos é a de que este segmento se constitui como primeira etapa da educação básica, é direito social da criança garantido pelo Estado e é responsável pela educação formal das crianças de 0 a 5 anos, tendo como elementos norteadores o brincar, o educar e o cuidar.

Todavia, a educação infantil nem sempre foi compreendida dessa forma, ela foi se materializando a partir de um longo percurso histórico e de lutas dos movimentos sociais, dos ativistas e especialistas, e de novas concepções de infância e de mulher que refletem a sociedade em mudança.

Acompanhamos no Brasil uma crescente valorização da educação das crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas, integradas aos sistemas de ensino. E isto pode ser acompanhado na legislação educacional, nos planos governamentais e no aumento de matrículas de crianças dessa faixa etária.

No Brasil, o cunho assistencialista perpassou durante décadas o atendimento às crianças, principalmente as dos meios populares, assim como o descaso com a formação dos professores responsáveis pela educação infantil, o que contribuiu significativamente para a desvalorização dessa etapa da educação básica, bem como dos professores que nela atuam.

Esse cenário histórico e político se altera devido à forte ação dos movimentos sociais, após a ditadura militar e aos avanços na construção de uma nova concepção de educação infantil, que compreende essa etapa da educação básica como direito da criança pequena, bem como o direito dos homens e mulheres trabalhadoras terem seus filhos cuidados e educados em instituições como creches e pré-escolas.

Ocorre assim, o reconhecimento legal com a Constituição Federal (BRASIL,1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Este ordenamento legal garante o direito constitucional da criança pequena à educação, além de responsabilizar os municípios pela oferta da educação infantil, definida como primeira etapa da educação básica. Tudo isso, num processo de redemocratização da educação brasileira.

Neste cenário, as concepções sobre infância, creche, pré-escola, bem como o perfil dos professores que nela atuam se alteraram, a fim de atender às atuais demandas sociais.

Desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de

práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

O professor da educação infantil também vive um processo de (re)significação de sua identidade docente, pois a profissionalização para atender às exigências emergentes dessa ação de reconfiguração da educação infantil provoca mudanças na forma de conceber as condições de trabalho docente do profissional que atende as crianças de 0 a 5 anos.

Neste contexto, situa-se esta pesquisa que possui como objeto de estudo os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente. Para tanto, respalda-se em Assunção e Oliveira (2010) que conceituam as condições de trabalho considerando as implicações das condições de emprego, como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

> Parte-se do conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx que trata sobre processo de trabalho. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Assunção (2010, apud ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 2) reitera ainda que as condições de trabalho envolvem dois polos: as condições de emprego referentes à relação entre empregador e empregado e as condições de emprego nas quais o trabalho é realizado. Na sociedade contemporânea, percebemos o quanto as forças de trabalho encontram-se organizadas de forma desiguais, se observarmos os vínculos contratuais de empregos, que afetam a jornada de trabalho, os salários, bem como sua saúde e sua valorização enquanto profissional docente.

Hypolito (2012, p. 211) afirma que as condições de trabalho docente envolvem elementos indissociáveis, como: “formação, carreira, remuneração e formas de contratação; processos de trabalho, tais quais intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais), condições físicas e materiais de trabalho, dentre outros”.

Para Oliveira e Vieira (2012, p. 156) “o conceito de condição de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida do trabalhador”. Essas autoras destacam que as condições de trabalho docente abarcam o modo como as creches e pré-escolas e outros espaços educativos organizam seu trabalho.

> Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão de tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de aula, procedimentos didático-metodológicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação do número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 157).

O docente é compreendido como um profissional complexo, imerso em condições determinadas pela organização do trabalho no capitalismo, situadas no contexto histórico-social e econômico que as concebem.

Pesquisar as condições de trabalho do professor da educação infantil em Guanambi, está intimamente associado a minha trajetória profissional. Sou uma das poucas coordenadoras pedagógicas que restou na rede municipal de Guanambi, minha experiência inicial foi como coordenadora da educação infantil do município, articulando os trabalhos formativos das creches e pré-escolas da rede municipal e atuei em 2015 como coordenadora do 5º período [1]da educação infantil. Retorno como coordenadora da rede após vivenciar de 2008 a 2014 a experiência como coordenadora de uma escola da rede municipal que atende à educação infantil, primeiro segmento do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

No retorno, reencontrei professores com os quais já havia trabalhado e outros que fazem hoje parte do quadro docente, por terem participado de um processo seletivo para professores temporários, além de reencontrar antigos recreadores da creche que atuam hoje

[1]Na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, as turmas da educação infantil recebem a nomenclatura de 1º período para as crianças cuja idade é de 6 meses a 1 ano, 2º período para as crianças de 2 anos, 3º período para as de 3 anos, 4º período para as de 4 anos e 5º período para as crianças de 5 anos de idade. Vale ressaltar que a matrícula das crianças na educação infantil é realizada obedecendo os seguintes critérios: as crianças de 6 meses a 3 anos completos até o dia 31 de março de 2018 deverão ser matriculadas nas creches e as crianças de 4 e 5 anos completos até o dia 31 de março de 2018 deverão ser matriculadas na pré-escola. (GUANAMBI, 2017).

como docentes, após um intenso processo de luta e reivindicações para terem seu *status* como docente reconhecido.

Nessa conjuntura, há dois perfis de profissionais nesse segmento, profissionais efetivos da rede que são contemplados com a Lei 11.738/2008 (Art. 2º), que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, na composição da jornada de trabalho que deve observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. Assim, exercem suas atividades em jornada de 20 horas, com 13 horas de contato direto com os alunos e 7 horas destinadas a atividades complementares. E profissionais temporários advindos dos processos seletivos simplificados desde 2012, não contemplados com a Lei acima e que exercem 20 horas, com 4 horas destinadas a atividades complementares e que em algumas situações chegam a receber um salário que se configura como um terço daqueles que são efetivos, mesmo realizando as mesmas funções.

Meu interesse em estudar a educação infantil na rede municipal de Guanambi, está em parte vinculado ao fato de acompanhar a trajetória formativa e as condições de trabalho dos professores da rede, desde 2002, e ao longo dessa trajetória vivenciar e observar questões pontuadas por mim e por colegas de profissão acerca do perfil e das condições de trabalho docente dos profissionais dessa etapa da educação básica; e também por me encontrar como professora substituta, portanto com vínculo empregatício temporário, do curso de Pedagogia, do *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde trabalho com os componentes curriculares Pesquisa e Estágio I, II e III. Experiência que também me permite transitar pelos espaços de educação infantil da rede municipal e que também traz implicações as minhas condições de trabalho docente, quanto à carreira, à estabilidade, ao salário, enfim ao meu *status* enquanto profissional do magistério.

Provocações como: Qual formação tem sido exigida neste município para o ingresso na docência na educação infantil? Que tipo de regime de trabalho possui esses professores? Quais sentidos eles atribuem a sua condição de trabalho docente? Quais sentidos envolvem a valorização da profissão que têm e desejam? Quais sentidos esses profissionais possuem em relação a sua carreira? Enfim, quais as condições de trabalho docente dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de ensino de Guanambi? têm me instigado a procurar uma melhor compreensão desse universo.

No bojo dessas provocações definimos como questão norteadora desta pesquisa: Que sentidos professores da educação infantil do município de Guanambi-BA atribuem a sua condição de trabalho docente?

Na realização do estudo, o objetivo principal vincula-se à intenção de analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários. Subsidiado pelos específicos: traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi; identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente em relação à valorização, à carreira e ao salário e compreender a condição de trabalho docente dos professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi.

Para atender a tais objetivos, nossa pesquisa encontra-se ancorada na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que procura buscar modelos compreensivos do fenômeno estudado e possui cinco princípios metodológicos norteadores: o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; destaque para a palavra escrita nesta abordagem, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; interesse maior pelo processo do que pelos resultados, busca, como preocupação essencial do investigador e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

A fim de traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi, será realizada junto à Secretaria Municipal de Guanambi uma análise documental do Censo Escolar 2015, da Lei 514/2011 e da Lei 951/2015 que dispõem sobre o Plano de Cargos, Salários e Carreira do Magistério, dos contratos realizados entre a Prefeitura Municipal de Guanambi e os professores da educação infantil temporários. Já para identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente em relação à valorização, à carreira e ao salário; serão realizadas as *conversas interativo-provocativas* (NUNES, 2011).

Ao buscar refletir sobre essas questões, a pesquisa torna-se relevante porque evidenciará, dentro do campo da educação infantil, um tema que carece ainda de investigações, visto que as pesquisas voltadas para essa etapa educacional tiveram ao longo da história o foco voltado para questões institucionais e para a infância.

A partir da década de 1990 surgiram discussões sobre a precarização e intensificação do trabalho do profissional docente que lida com a educação infantil, conforme destacam os levantamentos bibliográficos feitos por Duarte (2010) e pela própria pesquisadora. Duarte

(2010, p.115) em seu artigo *A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil*: 1987-2007 afirma que “a pesquisa acadêmica colocou em foco as mudanças que estavam ocorrendo com o processo de reformas e novas regulações educacionais nos anos 1990 e seus impactos no interior da organização escolar e sobre o trabalho docente”.

Além da relevância acadêmica/científica, este estudo favorecerá aos sujeitos/professores a sua expressão diante das políticas públicas que regulamentam suas condições de trabalho. Este é um momento profícuo, na medida que favorece a expressão de grupos e pessoas que não possuem espaço em nossa sociedade.

Pesquisar então a educação infantil na rede municipal de Guanambi, no tocante ao perfil dos professores e sua condição de trabalho docente significa exercitar a análise e a reflexão sobre o fazer político, pedagógico e quiçá administrativo de um segmento da educação em nosso município que ainda não foi investigado e que precisa ser compreendido conscientemente.

Assim, esta pesquisa, além da introdução, que se propõe a situar o objeto de estudo e suas implicações, compõe-se de cinco capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo aborda o aporte teórico-metodológico que contribui para o delineamento do percurso da produção de sentido que os professores da educação infantil de Guanambi-BA atribuem a sua condição de trabalho docente.

O segundo capítulo apresenta a produção acadêmica que versa sobre a produção acadêmica acerca das condições de trabalho docente no período de 2008 a 2015, com o objetivo de situar nosso tema de pesquisa diante das demais que vêm sendo realizadas na área.

O terceiro capítulo propõe-se a analisar as condições de trabalho docente na educação infantil, a partir de seus condicionantes históricos e de seus dispositivos legais.

O quarto e o quinto capítulos dedicam-se a traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi e compreender seus entrelaçamentos às condições de trabalho docente. Para tanto, reserva-se à constituição dos sentidos produzidos pelos professores da educação infantil, efetivos e temporários, acerca de sua condição de trabalho docente.

O quarto capítulo apresenta os sentidos que os professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Guanambi atribuem às suas condições de trabalho docente. Nesse processo de tessitura, num movimento com a análise documental, temos os sentidos inferidos no processo de escuta e transcrição das Conversas Interativo Provocativas, referentes ao ingresso na educação infantil, ao vínculo empregatício, à carga horária/jornada de trabalho e ao salário.

O quinto capítulo traz os sentidos dos professores, enfatizando os processos de formação continuada, os enfrentamentos e as perspectivas vivenciados no exercício da profissão docente na educação infantil na rede municipal de Guanambi.

Finalmente, são expostas as considerações finais dessa investigação acadêmica. Neste tópico procuramos retomar de maneira sintética os objetivos e o percurso da pesquisa, explicitando a partir dos referenciais acessados as interpretações dos sentidos atribuídos pelos professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi a sua condição de trabalho docente.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo, e que dão suporte à organização, à interpretação e à análise das informações que foram produzidas. Tais pressupostos encontram-se pautados na pesquisa qualitativa, que "trabalha com um universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". (MINAYO, 1997, p. 21-22).

São também apresentados nesta seção, o espaço de interação, os sujeitos que participaram da pesquisa e os instrumentos de produção das informações.

1.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa

O objeto de estudo desta investigação que busca analisar os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários, encontra-se ancorado na pesquisa qualitativa, por conta das características do objeto a ser pesquisado e dos objetivos que a norteiam. Dessa forma, como sugerem Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) a investigação naturalística, o recurso descritivo, a interpretação em contexto, a maior ênfase no processo do que no produto, a valorização da apreensão dos significados atribuídos pelos pesquisadores aos fenômenos estudados foram aspectos estruturantes dessa pesquisa.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) procura buscar contato direto do pesquisador com a situação em que o fenômeno esteja sendo pesquisado e possui como princípios metodológicos norteadores: o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; destaque para a palavra escrita nesta abordagem, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; interesse maior pelo processo do que pelos resultados, busca, como preocupação essencial do investigador, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

A primeira característica, o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental (BOGDAN; BIKLEN, 1994) traz em seu bojo a discussão de que na pesquisa qualitativa há uma preocupação dos investigadores frequentarem os locais de estudo, pois

compreendem que os fenômenos, bem como os comportamentos dos informantes são influenciados pelos contextos que os produzem.

Essa característica se faz presente neste estudo, na medida que nós nos envolvemos diretamente com a produção de informações nos locais em que o fenômeno acontece. Nossos contextos de busca ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, nos momentos individuais e coletivos de Atividades Complementares (AC) dos professores nas creches e pré-escolas desta rede.

A segunda característica explicita que a investigação qualitativa é descritiva, "os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não em formas de números". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Nesse processo, o pesquisador procura trazer os dados em toda a sua inteireza, respeitando o modo em que eles foram verbalmente transcritos. A palavra assume importância vital nesse processo, tanto no momento na coleta quanto no momento da análise dos dados.

Nessa perspectiva, à medida em que procurávamos descrever os dados de forma minuciosa, preocupamo-nos também em respeitar elementos circunstanciais em que as informações foram produzidas, por compreendermos a importância do contexto na apreensão do fenômeno. (NUNES, 2011).

A terceira característica explicita que o interesse dos pesquisadores é mais centrado no processo do que simplesmente no produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, o estudo procura compreender como os significados, as definições, as concepções se formam. Nunes (2011, p. 47) discorre ainda que "o objeto de estudo na pesquisa qualitativa focaliza menos as definições que os sujeitos da investigação apresentam do que como essas definições são elaboradas pelos sujeitos".

Tal característica norteia esta pesquisa, quando assumimos retomar as situações pesquisadas em seu desenvolvimento, quando procuramos entender a percepção do sujeito a respeito das suas condições de trabalho docente, a partir das políticas de valorização docente implementadas.

A quarta característica envolve o modo indutivo como tende a ocorrer a análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo essa característica, os dados coletados e analisados não objetivam confirmar ou refutar hipóteses construídas a priori, mas produzir informações, interpretações, à proporção que os dados são coletatos. Isso acontece neste estudo no processo de análise dos dados, pois há um afunilamento das informações coletadas pelas *conversas interativas provocativas* (CIP). Inicialmente percebemos coisas maiores, como as condições de trabalho docente que se desdobram em coisas menores, como:

valorização profissional, salário, vínculo empregatício, jornada de trabalho, perspectivas profissionais e percalços enfrentados no exercício da docência.

A quinta e última característica afirma que o significado que as pessoas dão ao fenômeno assume importância fundamental na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O pesquisador procura apreender a perspectiva do participante, preocupa-se com o modo que as pessoas atribuem sentidos, significados às suas vidas e este é o objetivo principal deste estudo que visa analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários.

A pesquisa qualitativa em educação tem em sua centralidade o objetivo de refletir uma espécie de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, negando assim a neutralidade na pesquisa.

1.2 O espaço de interação

Esta pesquisa foi desenvolvida em Guanambi, município do interior da Bahia, distante a 796 quilômetros da capital do estado, localizado no território 13 - Sertão Produtivo. A cidade é subdividida em três distritos: Ceraíma, Morrinhos e Mutãs, tendo uma área territorial total de 1.272,367 km², limitando-se ao Norte com os municípios de Igaporã, Caetité e Matina; ao Sul, com os municípios de Candiba e Sebastião Laranjeiras; ao Leste, com Pindaí e Caetité; e a Oeste, com Palmas de Monte Alto (Figura 1).

Figura 1 - Mapa político de Guanambi

Fonte: IBGE, 2016

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a população da cidade está estimada em 86 808 habitantes, sendo a 20ª cidade mais populosa do estado de Bahia.

Atualmente, Guanambi é o polo econômico de sua microrregião e a segunda maior economia do Sudoeste da Bahia com forte influência comercial nas cidades de seu entorno, aproximadamente 30 municípios. Dados do IBGE indicam que Guanambi se destaca na prestação de serviços, especialmente serviços públicos referentes às atividades educacionais, bancárias e na área de saúde.

Todavia, nem sempre foi essa a alusão feita à Guanambi, cidade conhecida em 1982 como "Capital do Algodão" e que cresceu, consideravelmente, devido à expansão do cultivo de algodão no Vale do Iuiu e por abrigar aqui os grandes proprietários de terra da cultura algodoeira na região. Tal ascensão econômica tem seu declínio entre os anos de 1980 e 1990, anos em que a lavoura algodoeira sofreu com muitas pragas. Com o declínio do algodão, deu-se início a investimentos nos setores de comércio e de serviços, mudando assim as fontes de renda do município.

Ao longo de seu desenvolvimento, Guanambi também se tornou um importante centro educacional da região, conforme descreve a Lei nº 951 de 17 de junho de 2015 que versa sobre o Plano Municipal de Educação:

> Atualmente, a rede municipal de ensino de Guanambi é composta por 31 escolas, com abrangência em todo seu território municipal, sede e distritos concentrados no perímetro urbano. Essa rede atende crianças, jovens e adultos nas etapas da educação infantil (creches e pré-escolas) e ensino fundamental, bem como nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. (GUANAMBI, 2015, p. 49).

Quanto ao nível de educação infantil, o atendimento das crianças em creches, nas idades de 0 a 3 anos, é feito pela rede municipal em 2 creches com real necessidade de sua expansão para os distritos. A pré-escola oferece exclusivamente essa etapa em 4 instituições que se configuram como escolas municipais de educação infantil; 4 instituições que oferecem a pré-escola, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, 11 que oferecem pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, 5 oferecem apenas os anos iniciais e 4 que oferecem anos iniciais e finais do ensino fundamental e 4 oferecem exclusivamente os anos finais.

As crianças de 0 a 3 anos são atendidas em horário integral, das 7h às 17h, nas 2 creches municipais e em período parcial, das 7h30 às 11h30, em 3 das escolas municipais de educação infantil. Já as crianças matriculadas na pré-escola, de 4 a 5 anos, têm seu atendimento em período parcial, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30.

Os números de atendimento, de acordo com os dados do Censo Escolar 2016, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação são apresentados no Quadro 1. O número de profissionais que oferecem esse atendimento é explicitado no Quadro 2.

Quadro 1 - Atendimento da educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016

Educação Infantil	**Número de alunos matriculados**
Creches	650
Pré-escola	1049

Fonte: Censo escolar, 2016

Quadro 2 - Profissionais que desenvolvem atividades docentes na educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016

Número de profissionais da educação infantil na rede municipal de Guanambi - 2016	**Descrição**
53	Professores que trabalham nas creches
82	Professores que trabalham na pré-escola

Fonte: Censo escolar, 2016

De responsabilidade do Estado, há na cidade cerca de 8 escolas públicas estaduais de Ensino Médio, sendo desse total, um Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão (CEEP) que contempla, além do Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante. Também há na cidade, um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), de responsabilidade do governo federal que também oferece o Ensino Médio/Técnico, e ainda oferece o Ensino Superior. Em Guanambi ainda há cerca de 11 escolas particulares com oferta de creche ao Ensino Médio.

Quanto à matrícula nesses níveis de ensino, no Censo (2015) temos 2 321 alunos matriculados na pré-escola, 11 877 matriculados no ensino fundamental e 3 516, no ensino médio. Tais dados mantêm a proporção usual encontrada no estado da Bahia e no Brasil, onde o maior número de matrículas encontra-se no ensino fundamental, seguido do ensino médio e do pré-escolar.

Em relação ao Ensino Superior, além do IF-Baiano, a cidade ainda possui outras instituições, Faculdade Guanambi (FG), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR EaD), Universidade Salvador (UNIFACS EaD) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que é responsável pela formação de grande parte dos pedagogos da região que atuam na primeira etapa da educação básica, com o curso de Licenciatura em Pedagogia. A UNEB também

oferece os cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Administração e Bacharelado em Enfermagem.

O desenvolvimento da pesquisa nessa cidade justifica-se pelo fato que desde o ano de 2013, coexistem na rede municipal de ensino dois perfis de professores para a educação infantil: profissionais efetivos da rede e profissionais temporários advindos de processos seletivos. É também importante destacar que esta é a primeira pesquisa sobre condições de trabalho docente e educação infantil neste município

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são seis professores da rede municipal de ensino de Guanambi, que atuam na educação infantil. Destes, dois são professores efetivos contemplados com a Lei 11.738/2008, dois são ex-recreadores que foram incorporados no quadro de educação deste município como professores de educação infantil, conforme Lei nº 052/2005[2] e também contemplados com Lei do Piso e dois professores que migraram do vínculo temporário para efetivo, após serem aprovados no concurso público para magistério neste município, no ano de 2015. O processo de inserção nesta pesquisa, por parte dos professores foi voluntária e deu-se por adesão. Após serem informados sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, cada um deles assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponíveis nos apêndices A e B), confirmando sua participação.

No intuito de preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios: Antônio, Helena, Isabel, Maria, Sandra e Tereza. Para melhor compreensão sobre quem são os sujeitos desta pesquisa, apresentamo-os no quadro a seguir, de forma sucinta.

[2]A lei nº 052/05 dispõe sobre a incorporação de recreadores que têm formação em área de educação. Para tanto, estabelece que a formação necessária far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Discorre ainda que os recreadores teriam oito anos para adquirir essa formação, a fim de se adequarem às diretrizes e bases da educação nacional ao sistema de educação municipal. Em tempo, adverte que o recreador que não adquirisse formação superior em educação seria reconduzido, automaticamente, para o quadro da administração da Prefeitura Municipal.

Quadro 3 – Os sujeitos da pesquisa

Professor(a)	**Características dos Sujeitos**
Maria	Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Está com 59 anos de idade e há 37 anos atua na docência na rede municipal de ensino. Faz parte do quadro efetivo da rede e exerce suas atividades laborais com uma carga horária de 40 horas semanais.
Tereza	É graduada em Pedagogia, com Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Infantil. Está com 48 anos de idade e atua como docente há 17 anos na rede Municipal de Ensino de Guanambi, destes, só os dois primeiros anos não foram dedicados à educação infantil. Seu vínculo empregatício é efetivo e possui uma carga horária
Antônio	É pedagogo, cursa Especialização em Educação Física. Está com 46 anos de idade e atua na rede, na educação infantil, desde 1999. Inicialmente suas atividades profissionais eram desenvolvidas como recreador nas creches de Guanambi, entretanto a partir de 2005 foi incorporado no quadro da secretaria de educação neste município, como professor da educação infantil. Exerce a docência com uma jornada de 40 horas semanais e possui vínculo empregatício efetivo.
Sandra	Sua formação se deu em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Infantil, Políticas Públicas e Sociedade, História e Cultura Afro. Está com 37 anos de idade e há 17 anos trabalha em uma creche da rede municipal de ensino. Inicialmente como recreadora, todavia desde 2005 foi incorporada no quadro da secretaria de educação neste município, como professora da educação infantil. Seu vínculo empregatício é efetivo e desenvolve suas atividades em uma carga horária de 40 horas semanais.
Helena	É pedagoga, tem Especialização em Interdisciplinaridade, Estudos Sociais e Humanidade, e se encontra cursando a segunda especialização intitulada Educação do Campo. Está com 27 anos de idade. Começou na rede de Guanambi em meados de 2013, inicialmente como professora com vínculo temporário por 2 anos e 6 meses e posteriormente, como professora efetiva há 1 ano e 8 meses.
Isabel	Pedagoga, de 27 anos. Possui Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares e Psicopedagogia. Atua na rede há 4 anos, há um 1 ano e 6 meses faz parte do quadro de professores efetivos do município como docente de 20 horas.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

1.4 Itinerários de pesquisa: os instrumentos de produção de informações e a análise

Para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, como: traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi e analisar os sentidos atribuídos pelos professores as suas condições de trabalho docente, foi realizada junto à Secretaria Municipal de Guanambi uma análise documental.

De acordo com Lüdke e André (1986) a análise documental constitui-se uma fonte significativa capaz de fornecer informações importantes que fundamentem um estudo, haja vista que os documentos se constituem fontes seguras e abundantes que resistem ao tempo.

Cientes disso, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação em dezembro de 2016, e neste mês e no mês de janeiro de 2017, acessamos o Censo Escolar 2015, a Lei 514/2011 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Salários e Carreira do Magistério, os contratos realizados entre a Prefeitura Municipal de Guanambi e da Lei nº 052/2005, que altera a condição dos recreadores que atuavam na educação infantil para a condição de professores da educação infantil, desde que estes tenham formação em Pedagogia.

Todavia, apenas esses documentos não deram conta de nos fornecer elementos que subsidiassem a produção de informações para a análise dos dados coletados através das conversas com os professores. E mais uma vez, nos meses de novembro e dezembro de 2017, entramos em contato com a secretaria de educação do município, bem como com o departamento jurídico, a fim de acessar os seguintes documentos:

a) Portaria nº 112 de 29 de novembro de 2011 que e dispõe sobre os critérios para alteração de regime de trabalho de 20 e 24 horas para 40 horas semanais dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em caráter transitório, para reorganização da Rede de Ensino em cumprimento da Implantação do novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público.
b) Lei nº 1013 de 30 de novembro de 2015 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências.
c) Lei nº 951 de 17 de junho de 2015 que dispõe sobre a Lei do Plano Municipal de Educação.
d) Lei nº 1089 de 10 de novembro de 2016 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Guanambi, estado da Bahia, Guanambi-BA, 10 nov. 2016.

Os documentos destacados foram estudados com o intuito de investigar as evoluções, repercussões e provocações propostas para a política de valorização de professores para a educação infantil no município.

É importante salientar que o perfil aqui produzido não se constitui um capítulo exclusivo da dissertação, mas as informações produzidas permeiam todo o corpo da pesquisa.

Já para identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente em relação à valorização, à carreira e ao salário foram realizadas as *conversas interativo- provocativas* (NUNES, 2011).

A *conversa interativo-provocativa* é um instrumento de produção de informações criado e utilizado pelo professor Dr. Claudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), orientador deste estudo, em decorrência da realização da pesquisa realizada por ele, intitulada "Ciências da educação e prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia". Tal instrumento encontra-se também ancorado na pesquisa qualitativa que destaca as conversações como modo de expressão do sujeito, como melhor exemplo de comunicação interativa.

> Denominamos esse instrumento de produção e coleta de informações de *conversas interativo-provocativas* por entender a necessidade de evidenciar a natureza interativa dessas conversas, do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independente de estarem ou não participando de uma pesquisa. (NUNES, 2011, p. 62).

Nunes (2011) destaca ainda a importância da atitude provocativa do pesquisador, que de posse de um roteiro semiestruturado, orienta os rumos da conversa, a fim de responder às questões propostas pela pesquisa, tendo sempre o cuidado de não interromper o raciocínio dos sujeitos. Assim, o pesquisador assume o compromisso de possibilitar a expressão livre e espontânea dos sujeitos, considerando que eles estão cientes do objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e a relevância científica, acadêmica e social de sua participação. Nesse processo de conversação, pesquisados e pesquisador se envolvem num clima de produção de informações. Para Nunes (2011, p. 64)

> As *conversas interativo-provocativas* não se configuram procedimentos fornecedores de resultados, mas são indutoras que facilitam a expressão dos sujeitos estudados. Dessa forma, as *conversas interativo-provocativas* se constituem o instrumento que favorece a livre expressão da subjetividade das estudantes diante do que é provocado na situação de interação entre pesquisador no momento do seu desenvolvimento.

As *conversas interativo-provocativas* foram realizadas com os professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Guanambi, para tanto foi apresentado a este público o objetivo do estudo e os pressupostos teóricos metodológicos que o sustentam. Essa

apresentação ocorreu em um dos momentos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Ensino no Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP), realizado em de julho de 2017, momento no qual dialogamos com os professores da pré-escola. Já para dialogarmos com os professores das creches, as incursões foram realizadas *in loco*, no momento de planejamento coletivo, em 17 de julho de 2017. A opção por visitar uma única creche, deu-se por conta da adesão dos dois recreadores, hoje docentes, completando assim o nosso universo de sujeitos participantes da pesquisa. É importante ressaltar que tivemos o interesse de quatro sujeitos somente neste espaço. Optamos, no grupo, em elegermos dois titulares e dois suplentes. Assim, não houve necessidade de realizarmos as incursões nos outros espaços.

A escolha do espaço CETEP justifica-se por este ser um momento/espaço em que o pesquisador pôde realizar uma comunicação efetiva com todos os professores da rede, caso dos professores da pré-escola que tinham uma atividade obrigatória de planejamento coletivo. Já a escolha da creche deu-se por conta dos planejamentos coletivos obrigatórios realizados mensalmente. Em contato com a Secretaria Municipal de Ensino, foi-nos informado que as creches teriam planejamento nos dias 18, 20 e 27 de julho, assim a primeira e única visita para adesão foi realizada naquela que primeiro fez seu momento coletivo de planejamento.

Após a adesão, fizemos contatos com os sujeitos participantes para efetivação das CIP. Todos, exceto Helena, escolheram como espaço para a realização da CIP a escola na qual trabalham e o momento definido por eles para tal, foi o momento de Atividade Complementar, destinado ao planejamento individual. Helena, apesar de estar em seu horário de AC, realizou a CIP em uma das salas do *Campus* XII, da UNEB, pois estava em atividades formativas referentes à especialização que cursa nessa mesma instituição.

As *conversas interativo-provocativas* tiveram o seguinte procedimento: cada participante era inicialmente informado do roteiro previamente estruturado que objetivava construir as informações necessárias para a pesquisa. Como se tratava de um roteiro, de uma pauta (Apêndice C) que norteasse a conversa, outras questões possivelmente poderiam ser provocadas à medida que as respostas, a conversa se desenrolasse.

Esse roteiro, essa pauta de conversa foi organizada tomando como referência a seguinte indagação que se constitui a questão norteadora desta pesquisa: Que sentidos professores da educação infantil do município de Guanambi-BA atribuem a sua condição de trabalho docente?

Ainda sobre as CIP, merecem destaque as percepções dadas a esse instrumento por parte dos sujeitos pesquisados, que endossaram o caráter informal, espontâneo e a interação

promovida por esse instrumento, chamando atenção para a sua semelhança com uma conversa realizada no dia a dia.

Nunes (2011, p. 63) reitera que "os sujeitos da pesquisa se expressam não por conta da pressão do pesquisador ou dos instrumentos de coleta de dados, mas por vontade ou necessidade pessoal de manifestar sua posição em relação ao objeto de estudo". Helena durante a CIP ilustra essa premissa quando narra *"tem uma coisa que eu quero te contar, porque eu acho importante para sua pesquisa"*.

Num movimento dialético, a análise documental e as *conversas interativo-provocativas* produziram informações que possibilitaram o alcance do terceiro objetivo deste estudo, que procura compreender a condição docente dos professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi.

Neste processo de produção de informações, procuramos responder às seguintes indagações: Que termos se fizeram presentes nos enunciados fornecidos pelas CIP? Dentro dessas temáticas, quais os assuntos foram abordados? Quais conteúdos podemos depreender dessa interlocução?

Na tentativa de identificar os conteúdos presentes nas *conversas interativo-provocativas*, eu mesma realizei as transcrições e posteriormente a leitura flutuante. Assim foi possível perceber que alguns temas se fizeram recorrentes nas falas dos sujeitos, constituindo assim alguns eixos de discussão, os quais denominei de sentidos.

Os sentidos aqui são compreendidos nos conceitos de Bogdan e Biklen (1994), Leontiev (2004), Charlot (2000) e Nunes (2011). Para Bogdan e Biklen, o sentido é compreendido a partir do significado que as pessoas dão ao fenômeno. Leontiev (2004, p.103) define que "sentido é antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito". Para Charlot (2000, p. 63) "sentido é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos estes que têm valor diferencial em um sistema". Por fim, Nunes (2011, p. 60) destaca que

> o sentido se estabelece nas relações que o sujeito, na condição de ser social, trava com as coisas, expressões e acontecimentos. [...] Nessa perspectiva, o sentido não está nem na pessoa, nem na coisa, palavra, termo ou acontecimento, mas sim na relação que o sujeito estabelece com esses elementos.

Para Charlot (2000), o sentido enquanto desejabilidade, só faz sentido quando um ato, uma ação, um enunciado representa em valor, um significado para o sujeito. E esse valor pode ser negativo ou positivo no processo de significação. Quando o sujeito diz que algo tem ou

não importância, diz o sentido que ele tem; quando ele diz que não entende algo, esse algo não possui valor para ele.

Nesse processo de desejabilidade, os participantes desta pesquisa nos informaram os sentidos que eles possuem sobre suas condições de trabalho. Assim, o campo empírico nos conduziu à análise, ou seja, nossas categorias não foram definidas a priori.

Esses sentidos foram divididos em tópicos, de acordo foram identificados na categorização das informações produzidas nas conversas, constituindo assim dois eixos de sentido/significação.

O primeiro eixo intitula-se "Tecendo sentidos entre as condições de trabalho docente e a educação infantil da rede municipal de Guanambi" e traz os sentidos inferidos no processo de escuta e transcrição das *conversas interativo-provocativas*, referentes ao ingresso na educação infantil, ao vínculo empregatício, à carga horária/jornada de trabalho e ao salário. Os sentidos apresentados nesses eixos são tecidos em um movimento dialógico com a análise documental. E esse movimento dialógico perpassa também por cada categoria apresentada, visto que há uma relação intrínseca entre os elementos que compõem as condições de trabalho docente.

Nesse processo de tessitura, apresentamos as seguintes categorias de análise: o ingresso na educação infantil: da realização de um sonho ao rompimento de estereótipos; o vínculo empregatício: aproximações e distanciamentos entre ser efetivo ou temporário na rede municipal de Guanambi; carga horária/jornada de trabalho: entre o desejo e a realidade e por fim, o salário e sua ressignificação após a Lei 11.738/2008.

Já no segundo eixo "Os modos de ser e estar professor na educação infantil: os sentidos dos professores", apresentamos e analisamos os sentidos atribuídos pelos professores aos modos de ser e estar na educação infantil, enfatizando os processos de formação continuada, os enfrentamentos e as perspectivas vivenciados no exercício da profissão docente na educação infantil na rede municipal de Guanambi.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Este capítulo apresenta a produção acadêmica acerca das condições de trabalho docente no período de 2008 a 2015, com o objetivo de situar nosso tema de pesquisa diante das demais que vêm sendo realizadas na área. O mapeamento bibliográfico permitiu-nos conhecer as pesquisas já existentes no contexto brasileiro, compreender como os autores conceituam esse tema e como o desenvolvem em suas pesquisas.

2.1 Um olhar sobre a produção científica brasileira que versa sobre as condições de trabalho docente na educação infantil

O levantamento bibliográfico aqui apresentado se justifica pela necessidade de conhecermos o que se tem pesquisado e publicado sobre o objeto de estudo desta investigação, que busca analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários, no período de 2008 a 2015, a fim de contribuir para o debate acerca dessa temática no âmbito da educação brasileira.

Nessa direção, é importante salientar que o conceito de condição de trabalho docente que subsidia este estudo encontra-se pautado a partir de Assunção e Oliveira (2010) que conceituam as condições de trabalho considerando as implicações das condições de emprego, como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

2.2 Mapeando as produções bibliográficas

O levantamento bibliográfico das produções foi realizado nos anais dos eventos científicos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Portal de Periódicos da CAPES.

Para realização da pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, utilizamos inicialmente como descritores, as palavras “condições de trabalho docente”, “políticas educacionais” e “educação infantil”. Como não conseguíamos ampliar a busca utilizando os

três descritores de forma concomitante, nosso levantamento concentrou-se no descritor "condições de trabalho docente". O recorte temporal escolhido envolveu a produção disponibilizada entre os anos de 2008 a 2015, tal escolha se justifica porque em 2008 foi aprovada a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), com o objetivo de valorizar o campo profissional docente e mais recentemente, em 2009, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Profissionais da Educação Básica (BRASIL, MEC, CNE, 2009).

Com os descritores definidos, bem como o recorte temporal, iniciamos as buscas tomando como referência os títulos das produções. Todavia, esse campo precisou ser ampliado e optamos pela leitura dos resumos, e à medida que a leitura era realizada ratificávamos a definição pelo descritor condição de trabalho docente, que em muitos casos nessas produções apareciam como condição docente e que não se constitui nosso objeto de estudo. A partir dessa reafirmação concluímos o levantamento apresentado.

No levantamento realizado nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, entre os anos de 2008 a 2015, realizamos as buscas nos GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 4 – Didática, GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 8 – Formação de Professores e GT 9 – Trabalho e Educação, entretanto foi possível localizar apenas uma publicação em formato de Comunicação Oral no GT de Didática. É importante destacar que esse levantamento permitiu-nos perceber que na ANPEd, nesses GT, essa discussão sobre precarização docente, políticas de valorização docente e contratação temporária de professores se destaca a partir de 2013.

A busca nos simpósios nacionais da ANPAE realizada no eixo 1, intitulado Política e Gestão da Educação Básica possibilitou-nos extrair uma Comunicação no ano de 2015 e um Pôster no ano de 2009.

Já o levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos permitiu identificar 17 pesquisas, 15 dissertações e 2 teses; enquanto que a biblioteca virtual do IBICT apresentou-nos 6 produções, sendo 4 dissertações e 2 teses. Tal levantamento encontra-se explicitado no Quadro 3.

Quadro 4 - Produções da ANPEd, ANPAE, Banco de teses e dissertações da CAPES e do IBICT

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SANTOS, Jéssica Valentim	As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2015

REIS, Maria Izabel Alves dos	As políticas educacionais na rede municipal pública de ensino de Belém/Pará: foco no trabalho docente	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2015
SOBRAL, Laísse Silva Lemos	As condições de trabalho docente do cientista social no ensino médio: um estudo de caso em Goiânia - Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2015
GOMES, Eliandra	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as condições de trabalho docente do município de Colombo-PR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2015
SANTOS, Joseane Maria da Silva	As condições de trabalho docente em Escola-Modelo da rede municipal de educação do Cabo de Santo Agostinho	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2015
SOBRAL, Laísse Silva Lemos	As condições de trabalho docente do cientista social no ensino médio: um estudo de caso em Goiânia- Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2015
FERNANDES, Anoel	Condições de trabalho e formação de professores atuantes no ciclo I do E. F.	Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC/SP)	2014
BRITO, Fabiana Erica de	As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 a 2012)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2014
MORAES, Maria Laura Brenner	Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado: um estudo de caso	Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)	2013
OLIVEIRA, Adriano de	Condições de trabalho: percepção de docentes do ensino fundamental	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2013
SOARES, Roberto Luís de Oliveira	O mal-estar docente: condições de trabalho e suas implicações	Escola Superior de Teologia, São Leopoldo - EST	2013
CRUZ, Fabiana Thome da	Um estudo sobre as condições de trabalho das professoras e professores do ensino fundamental da rede pública e privada no Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2013
JACQUES, Ana Silvia	Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	2013
PEREIRA, Alessandra da Silva	A condição docente: um estudo das condições de trabalho dos professores do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	2013
SANTOS, Paula Cristina Afonso dos	Professor: Profissão de Risco. A percepção das condições de trabalho por docentes em IES privadas no Rio de Janeiro	Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)	2012
VIEIRA, Adriana Silva	A escola que adoece: o professor, suas condições de trabalho e o mal-estar	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2012

SOUZA, Marcelo Nogueira de	Condições de trabalho e remuneração docente	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2012
VIEIRA, Emília Peixoto	As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2011
CARISSIMI, Aline Chalus Vernick	Perfil profissional e condições de trabalho docente: um estudo dos professores dos anos iniciais da RME de Curitiba	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2011
MAIA, Paola Andrade	As condições do trabalho docente e suas interferências na saúde mental do professor: um estudo sobre as licenças médicas	Universidade de Sorocaba (UNISO)	2010
GOMES, Maria Olina	Relações e condições do trabalho docente universitário em um contexto de mercantilização da educação na rede de ensino superior privado em Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2010
MARQUES, Glaucia Fabri Carneiro	As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2010
BARRETO, Selva Maria Guimarães	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotsky	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2009
ALVARENGA, Vanessa Cristina	A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (UNESP)	2009
ROMANO, Pauliane; BOY, Lídia Campos Gomes	Carreira, condição e trabalho docente: 20 anos de produção acadêmica no Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2009
SOUZA, Gelza Lucia de Brito.	As condições de trabalho e a satisfação profissional: dimensões do profissionalismo docente no ensino médio	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2008

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

A busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando o descritor “condições de trabalho docente” permitiu-nos o contato inicial com 174 produções. Todavia, ora os títulos traziam o descritor condições, ora trabalho, ora docente. Assim, ao analisar a presença precisa do descritor no título dos artigos, apenas 6 puderam ser filtrados. O Quadro 4 a seguir sintetiza esse levantamento:

Quadro 5 - Artigos identificados no Portal de Periódicos da CAPES

PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR
Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v.15, n. 2, p.380-408, maio/ago. 2015.	Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos	SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de
Educação: Revista do Centro de Educação, Universidade Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, v.39, n.1, p.215-228, jan./abr. 2014.	Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade	NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p.259-276, 2010.	Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente	ZIBETTI, Marli Lúcia Tonattoe; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro
Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.187-196, jan./fev. 2004.	Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil	DELCOR, Núria Serre; ARAÚJO Tania M.; REIS Eduardo J. F. B.; PORTO Lauro A.; CARVALHO Fernando M.; SILVA, Manuela Oliveira; BARBALHO, Leonardo; ANDRADE, Jonathan Moura
Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, Belo Horizonte-MG, 2016, v.18, n.1, p.167-173.	Auto percepção das condições de trabalho por professores de ensino fundamental	GOMES, Nayara Ribeiro; MEDEIROS, Adriane Mesquita; TEIXEIRA, Leticia Caldas
Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, maio/ago. 2005.	O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde	GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

2.3 O que nos dizem as produções bibliográficas

Esta seção procura apresentar uma análise da produção acadêmica acerca das condições de trabalho docente, com a finalidade de situar essa temática no universo científico. Como o levantamento bibliográfico se deu em três instâncias: anais dos eventos nacionais da ANPAE e ANPEd, banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT e periódicos da CAPES, organizamos o nosso texto em três blocos.

São apresentados em cada bloco uma breve síntese das produções, com enfoque nos objetivos, metodologia e resultados apresentados pelas produções.

2.3.1O que nos dizem as produções bibliográficas da ANPEd e ANPAE

A estratégia adotada para os dois textos publicados na ANPEd foi de realizar a leitura de cada artigo na íntegra. Com relação aos textos publicados nos anais da ANPAE, foi feita a leitura do resumo de cada um, haja vista que a modalidade pôster só apresenta nos anais do evento o resumo. Isso nos permitiu fazer as seguintes considerações acerca dos objetivos, metodologia e resultados apresentados.

Os objetivos das pesquisas publicadas nos anais desses eventos sinalizam que elas buscaram compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, principiantes na profissão, vivem o trabalho docente e a aprendizagem profissional. Permitiu também analisar as políticas educacionais no ensino fundamental menor, da rede municipal pública de ensino de Belém/Pará, cujo foco central está nos redirecionamentos do trabalho docente, com a finalidade de atingir as metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além de possibilitar a realização de um balanço crítico da produção de conhecimento sobre o tema do trabalho docente, nas últimas duas décadas, na América Latina.

Quanto à metodologia que ancorou esses estudos apareceram os instrumentos de produção de informação a saber: uma entrevista com representante do nível central, questionários e grupos de discussão com os professores que se encontravam nos seus primeiros anos da docência na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro; estudos documentais e análises das políticas e levantamento bibliográfico no portal da CAPES, por meio dos seguintes descritores: trabalho docente; condição docente e carreira docente, priorizando na busca os títulos e palavras chaves indicadas pelos autores.

As produções analisadas não apresentam o aporte teórico metodológico que ancorou essas pesquisas, explicitando apenas os instrumentos utilizados na investigação.

Como resultados foram apresentados, por um lado, um entusiasmo e compromisso de professores iniciantes, sujeitos da pesquisa relatada no texto, com a docência; por outro, um descontentamento com as condições de trabalho às quais estão submetidos e que contribuem, muitas vezes, para o desenvolvimento de estratégias de sobrevivências individuais. Foi sinalizado também que existe uma centralidade no trabalho docente, na qual estes trabalhadores acabam por incorporarem os discursos da responsabilização pelos resultados da escola, favorecendo um clima de competição e até mesmo adoecimentos nesta categoria de trabalhadores. Já os resultados do levantamento bibliográfico evidenciam tendências de maior produção nos estudos sobre o trabalho docente, após a implantação das reformas educacionais

na década de 1990, momento no qual se observa uma reestruturação no trabalho docente, e com isso, novas formas de contratação, precarização e intensificação do trabalho, levando-nos a inferir que a ampliação dos estudos sobre os processos, as condições e relações de trabalho se deve a esses fatores.

Nascimento e Santos (2015) trazem em seu artigo intitulado "As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira", apontamentos sobre o que a literatura aborda no tocante às condições de trabalho docente. Para tanto, respaldadas em Oliveira e Vieira (2012, p. 156), apresentam o conceito de condições de trabalho como "o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários". Assim, no âmbito do trabalho docente, tais condições envolvem a forma como o trabalho está organizado, a jornada de trabalho, os recursos físicos e materiais, entre outros aspectos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Fundamentam-se ainda em Hypolito (2012), que destaca o clima institucional como condição permanentemente importante, uma vez que as relações formais e informais que são estabelecidas podem ser meios para tornar possível ou não a realização da atividade profissional docente. E finalizam, retomando a ideia de que as condições de trabalho envolvem:

> [...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157 apud NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 5-6).

Outro achado nesse processo de revisão, nos sítios da ANPEd e ANPAE, diz respeito ao pequeno número de pesquisas sobre as condições de trabalho docente, pois durante o processo da pesquisa exploratória foram encontrados estudos que discutiam condição docente, precarização do trabalho docente, revelando assim a necessidade de um melhor aprofundamento teórico acerca do conceito chave dessa investigação.

Esses resultados ratificam a importância de se analisar as teses e dissertações que versam sobre as condições de trabalho dos professores na educação infantil, a fim de compreender melhor nosso objeto nas produções acadêmicas.

Todavia, vale ressaltar que temos ciência que esse levantamento é representativo das produções bibliográficas no período de 2008 a 2015.

2.3.2 O que nos dizem as produções bibliográficas dos programas de mestrado e doutorado da CAPES e do IBICT

A pesquisa exploratória realizada no Portal da CAPES e na biblioteca virtual do IBICT permitiu-nos elencar, inicialmente, 18 dissertações e 4 teses. A fim de melhor delimitar o processo de análise dessas produções acadêmicas, elegemos alguns critérios: a produção deveria estar vinculada a programas de pós-graduação em educação, versar sobre pesquisas que discutam a educação básica, nos segmentos do ensino fundamental ou educação infantil, além de apresentar no resumo a metodologia utilizada para respaldar sua pesquisa ou os instrumentos de produção de informação. Assim, nossas discussões terão como centralidade as investigações de 6 dissertações e 1 tese apresentadas suscintamente a seguir:

A dissertação denominada "Condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais-RN", de Brito (2014), apresenta como objetivo analisar a configuração do trabalho docente em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN, entre os anos de 2009 a 2012, considerando as dimensões da infraestrutura, da formação inicial e continuada e da intensificação e precarização do trabalho docente, no contexto das reformas educacionais da década de 1990.

No que se refere à metodologia, foram considerados os dados da pesquisa *survey* denominada "Trabalho docente na educação básica no Brasil, (2009-2010)", realizada em sete estados brasileiros, sendo eles: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Especificamente para o aprofundamento desse estudo foram selecionadas escolas no município de Currais Novos nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores (regentes de sala de aula) do referido município. A pesquisa se insere em uma abordagem de cunho qualitativo e quantitativo e os instrumentos de pesquisa adotados foram: pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e o questionário.

O estudo intitulado "Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental", de Jacques (2013), visa conhecer as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Joinville - Santa Catarina. E assim, como Brito (2014), optou pelo método *survey*, diante do elevado número de professores. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas que foram compiladas utilizando-se dois instrumentos: *Statistical Package for Social Science* - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS) e Programa de Cálculos do Microsoft - Excel. As questões analisadas envolveram, a princípio, o perfil do professor e, em

seguida, a relação com a profissão. Os docentes participantes da pesquisa totalizam 170 efetivos (concursados), com 40 horas/semanais, pedagogos/as, que atuam há mais de 3 anos no ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A pesquisa de Cruz (2013), cujo título é "Um estudo sobre as condições de trabalho das professoras e professores do ensino fundamental da rede pública e privada no Paraná" procura levantar indícios sobre o perfil e as condições de trabalho do/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental, das redes pública e privada, no Paraná, objetivando verificar se existiam diferenças significativas em relação às condições de formação e de trabalho docente nas redes pública e privada, que poderiam interferir na qualidade do ensino. Para tanto, procurou identificar o perfil desses docentes a partir dos dados do Censo Escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seguido de entrevista com esses profissionais, visando dar voz ao docente e analisar aspectos objetivos e subjetivos do trabalho docente.

As "Condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental", de Marques (2010), traz como principal objetivo investigar as condições do trabalho docente e sua interferência no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a autora optou pela concepção filosófica do realismo crítico, tendo por base alguns de seus princípios, segundo os quais se compreende o processo de pesquisa como uma busca contínua de fatores que se relacionam internamente e sustentam os fenômenos analisados, indo além das aparências observadas. Para o alcance do objetivo central, foi realizado inicialmente um levantamento da produção de estudos referentes ao trabalho docente e às condições de trabalho do professor a partir da década de 1990 no Brasil e na América Latina. Com o propósito de articular o campo teórico ao empírico, esse estudo também baseou-se em três fontes de dados: a primeira refere-se a dados primários, levantados no âmbito desse estudo, através de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com professor e coordenador de duas escolas de Juiz de Fora, (uma da rede estadual de ensino e outra da rede municipal) e com uma representante sindical de cada rede de ensino. As outras duas fontes são secundárias e referem-se respectivamente à pesquisa interinstitucional e ao Censo Escolar.

Alvarenga (2009) na dissertação "A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola", procura investigar indícios da presença de processos de precarização e intensificação no trabalho docente das professoras de pré-escola de Araraquara. Como estratégia metodológica, a autora realizou um estudo que investigou condições de trabalho dos docentes, com foco em análise documental e análise de

depoimentos, que incluiu: a realização de observações e entrevistas informais com professoras de três diferentes Centros de Educação e Recreação, participação em curso para professoras iniciantes na rede, entrevista com a coordenadora da pré-escola e entrevistas semiestruturadas com seis professoras com maior experiência profissional.

Já Souza (2011), na pesquisa "Condições de trabalho e remuneração docente" procurou analisar as condições de trabalho e de remuneração do professor temporário no Paraná, a fim de compreender se as mesmas podem ser consideradas como indicativas de um quadro de precarização do trabalho docente no Estado. Para a realização desse estudo, o autor fez uso da análise documental das legislações que regem a categoria dos professores contratados temporariamente no Paraná, visando compreender como vem sendo feita a admissão desses profissionais e assim conhecer as origens e os aspectos que caracterizam esse tipo de trabalho no Estado.

Por último, a tese "Condições de trabalho e formação de professores atuantes no ciclo I do E. F.", de Fernandes (2014), apresenta como objetivo investigar as concepções e percepções de um grupo de professoras atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental, da rede pública estadual paulista, sobre a educação e a organização do ensino em ciclos com progressão continuada. Esta foi a base para focalizar a formação docente e as condições objetivas de trabalho para o exercício do magistério, relacionando subjetividade e objetividade. Como procedimento de pesquisa foi aplicado um questionário para 37 professoras que atuam em escolas localizadas na cidade de Campinas.

Quanto à metodologia dessas pesquisas, observamos que os trabalhos indicam uma metodologia pautada na abordagem qualitativa, entretanto três apenas delas apresentam o arcabouço teórico-metodológico que a sustenta, as demais explicitam somente os procedimentos de pesquisa. Em duas dessas investigações foi utilizado o levantamento da produção de estudos. O questionário foi usado em quatro trabalhos, sendo que dois deles utilizaram o método *survey*. A análise documental perpassou duas pesquisas. Cinco trabalhos levantaram seus dados por meio da entrevista semiestruturada. A análise de depoimentos envolveu uma produção. O Censo Escolar também aparece em duas investigações, sendo utilizados concomitantes a outras estratégias. Esses dados nos possibilitam concluir que as pesquisas que envolvem a temática condições de trabalho docente realizadas no período de 2008 a 2015 não se valem apenas de um instrumento de produção de informação, e entre eles se destaca a entrevista semiestruturada, seguida da aplicação dos questionários. Todavia, essas produções acadêmicas carecem de maior explicitação teórico-metodológica.

Outro destaque envolve os sujeitos desse levantamento bibliográfico. Os professores são aqueles que aparecem em maior frequência, sendo seguidos pelo coordenador pedagógico e pelo representante sindical. Este último aparece apenas em uma pesquisa.

Em relação à localização geográfica, temos apenas um trabalho que envolve a Região Nordeste, no estado do Rio Grande Norte. Seis dos trabalhos selecionados tem seus estudos desenvolvidos na Região Sudeste, especificamente nos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina.

Entre os autores mais citados nessas produções encontram-se Arroyo (2007), Contreras (2002), Duarte (2007), Frigotto (1998, 2002), Gatti (2009, 2013), Nóvoa (1999), Oliveira (2003, 2004, 2006, 2010, 2011), Oliveira e Assunção (2008), Tardif e Lessard (2011). Tais autores são referendados para situar os conceitos de condição de trabalho docente, trabalho docente, intensificação do trabalho docente, precarização das relações de trabalho e saúde do trabalhador.

Marques (2010) utiliza o conceito de Tardif e Lessard (2005, p.111) para condições de trabalho, definindo-as a partir das "variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, mensal, anual; o número de horas de presença obrigatória em classe; o número de alunos por classe".

A autora apresenta também em sua pesquisa a definição de Assunção (2008) para condições de trabalho docente, como as circunstâncias em que o trabalho é realizado. Essas circunstâncias são construídas historicamente e, portanto, possíveis de serem modificadas.

Assim, ao se analisar as condições de trabalho docente é preciso considerar que o professor, além de ter um elevado número de alunos e classes, ganhar um reduzido salário, também não conta com boas instalações nas escolas e muito menos com um bom material didático e pedagógico, assume uma carga excessiva de tarefas distintas, vê-se obrigado, para manter sua própria sobrevivência, a realizar dois a três turnos de trabalho, em uma ou mais instituição de ensino. Tais condições acarretam, consequentemente, a intensificação do trabalho.

Sobre a chamada "intensificação do trabalho", Assunção e Oliveira (2009, p. 366) afirmam:

> A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale

> ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Jacques (2013, apud DUARTE, 2008) reitera essa afirmação, destacando que são muitas as demandas que envolvem o trabalhador docente na atualidade, como prestação de contas, responsabilidade social para com o discente, necessidade de acompanhar as inovações tecnológicas, envolvimento com as questões administrativas da escola, entre outras, que acabam por sobrecarregar o trabalho do profissional do magistério.

Alvarenga (2009), também referenda Duarte (2008) e nos chama a atenção para a perversa responsabilização dos professores no contexto escolar:

> Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir. (ALVARENGA, 2009, p. 35 apud DUARTE, 2008, p. 7).

No mesmo enfoque, Jacques (2013, apud CONTRERAS, 2002, p. 37) define a intensificação do trabalho docente, correspondendo à relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Nessa direção, Alvarenga (2009) alerta que a hiper-responsabilização dos professores pode contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde.

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

A leitura dessas produções acadêmicas nos possibilitou, ainda, tecer algumas considerações que se se encontram sistematizadas a seguir.

A dissertação de Jacques (2013) e a de Marques (2010) trazem em um de seus capítulos a revisão de literatura realizada nos bancos de dissertações e teses da CAPES e nos anais dos eventos da ANPAE e ANPEd. Neste momento, as autoras apresentam as pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente e discorrem esse conceito a partir de

diversos fatores, como duração da aula, intervalo e outras tarefas, como encontros com os pais, reuniões, planejamento das aulas, correções de atividades, etc.; além de abordar as reformas educacionais instituídas nas últimas décadas e a regulação das políticas educacionais.

Nessa direção, Marques (2010) discute a precarização, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e o sistema avaliativo em larga escala. Apresenta alguns estudos acerca da condição de trabalho docente, ressaltando fatores que afetam diretamente a saúde e suas condições de trabalho, como problemas relacionados à infraestrutura das escolas, temperatura do ambiente, iluminação e ruídos que expõem o professor a um grau maior de exigência física, número de alunos por classe, carga horária de trabalho extensa, redução de tempo de lazer e descanso, problemas envolvendo o entorno social, problemas de saúde, na coluna vertebral, varizes, desgaste da voz, gastrite, hipertensão, depressão e estresse. Destaca ainda, que analisar as condições de trabalho do professor é diferente de analisar as condições de trabalho de um operário fabril. Na escola os meios, os processos e o produto final caminham juntos. O aluno divide o mesmo ambiente que o docente leciona e também é influenciado por esse contexto.

Alvarenga (2009) reitera essa discussão sobre precarização docente, afirmando que o conceito de condições de trabalho docente envolve tanto a forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho, quanto divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e a relação de número de alunos por professor.

Essa autora ainda apresenta discussões sobre a formação docente no contexto das reformas neoliberais, destacando a formação aligeirada e precária a que são submetidos os docentes em processos formativos iniciais e/ou continuados, o que tem contribuído para justificar baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada articuladas a planos de carreira que valorizem o docente. Outro ponto discutido diz respeito à hiper-responsabilização do professor e a fragmentação das atividades desse profissional, como formas de controle e pressão. Para tanto, respalda seu estudo, principalmente, em Cunha (1999), Duarte (2008), Esteve (1991), Enguita (1991), Giroux (1997) e Nóvoa (1999).

Com relação à desvalorização do profissional que atua na educação infantil, Alvarenga (2009) argumenta que é preciso considerar o interesse econômico de organismos

internacionais, como o Banco Mundial na infância, que é o da preparação da criança para se tornar um adulto plenamente produtivo, o capital humano do futuro. A autora também nos chama a atenção para que, quando a educação infantil é inserida no âmbito das políticas compensatórias, o caráter educativo dessa etapa educacional deixa de ser reconhecido e, portanto, a educação das crianças pequenas é retirada da esfera do direito, ou seja, deixa de ser um bem público para se tornar um serviço ou estratégia.

Nesta lógica, Alvarenga (2009) advoga que os organismos internacionais, ao analisarem a educação infantil como uma etapa da escolarização que implica desenvolvimento (e não ensino ou educação), justificam o pouco investimento na formação e nas condições de trabalho dos professores, bem como na infraestrutura para este nível educacional.

Sobre a questão da legislação e dos documentos oficiais vigentes que definem a profissão e as condições de trabalhos dos professores, Carissimi (2011) apresenta e analisa em sua dissertação, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, com o Parecer CNE/PF nº 01/99; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEF), com a Lei 11.494/2007; a Lei nº 11.738/08 do Piso Salarial Profissional Nacional; o Decreto nº 6.755/09 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e a Conferência Nacional de Educação, de 2011.

Para essa discussão, a autora Carissimi (2011) se respalda teoricamente em Abicalil (2008), Anuatti Neto, Fernandes e Pazello (2002), Dourado (2001), Kuenzer (1999), Pinto (2009) e Sheibe (2010).

Tal delineamento e discussão são de suma importância para o estudo sobre a profissão docente, pois são esses dispositivos legais que trazem as deliberações para a profissão e para as condições de trabalho do professor, além de demarcar no campo político a regulação da profissão docente e dos mecanismos de valorização desse profissional.

Já a discussão sobre o papel do Estado, sua redefinição e a compreensão dos serviços públicos como reflexo de uma transformação estatal, como uma tentativa de compreender as mudanças que ocorreram durante essa transformação e verificar quais as necessidades surgidas na sociedade para que ocorresse o surgimento dos referidos serviços e como esses se transformaram no decorrer dos anos é apresentado por Souza (2012) a partir de um referencial teórico-metodológico ancorado em Max Weber.

Nessa direção, Brito (2014) discorre, a partir de uma perspectiva marxista, que o trabalhador, ao se submeter à lógica do trabalho parcelado, fragmentado, torna-se alienado.

Esse processo de alienação advém do fato do produto desse trabalho não pertencer ao trabalhador, à separação do trabalho intelectual do trabalho manual e do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e o seu modo de produção, construindo assim seu referencial teórico, que também traz à tona a reorganização do trabalho no contexto da globalização e da acumulação flexível e a reconfiguração do trabalho docente nesse contexto de acumulação flexível. Essa discussão é reiterada e ampliada por Fernandes (2014) que apresenta a Teoria Crítica de Marx como referencial teórico para compreensão do trabalho docente e da alienação.

Como resultados dessas investigações, Brito (2014) aponta a necessidade da implementação de políticas públicas para valorização do profissional docente em todas as dimensões que impactam diretamente em seu trabalho. Por sua vez, Jacques (2013) constata que a carga de trabalho do profissional da educação é desencadeada por exigências de comprometimento e das diversas responsabilidades atribuídas aos docentes, os quais sinalizam o excesso de atividades que extrapolam a jornada escolar. Marques (2010) salienta a importância das condições de trabalho no âmbito escolar ou nos aspectos relacionados à carreira docente, destaca ainda que a saúde docente não pode ser desvinculada das discussões relacionadas à qualidade do processo escolar. Já Alvarenga (2009) sugere riscos de precarização do trabalho docente, entre os sujeitos pesquisados, haja vista que há admissão de professoras através de “carga suplementar” e mudanças nas regras para aposentadoria. Além disso, o trabalho de Alvarenga (2009) evidencia que há indícios claros de intensificação do trabalho docente gerados pela dupla jornada de trabalho a que essas professoras foram submetidas em decorrência da necessidade financeira, que compromete seu tempo para planejarem e organizarem seu trabalho das cobranças e exigências dos dirigentes escolares, sobretudo pelo controle decorrente da implantação do “prêmio assiduidade”, que pode comprometer a saúde das professoras.

Souza (2012) apresenta os impactos sobre o trabalho dos profissionais temporários do Estado do Paraná a partir da aprovação de algumas legislações anteriores ao início da vigência da Lei Complementar nº 007/1976 (Estatuto do Magistério do Paraná) à Lei Complementar nº 108/2005, enfatizando sua precariedade. E Fernandes (2014) verificou que a alienação está presente na vida das professoras e nas suas condições de trabalho. Os dados analisados indicaram a falta de disposição e abertura para a formação continuada (materializada em cursos oferecidos e em leituras sobre questões educacionais) que não apresente de modo imediato a resolução dos problemas enfrentados por elas na escola e no trato com os alunos. Portanto, submetidas à lógica que impõe a sobreposição da prática à teoria, as professoras

analisadas não investem na própria formação; e essa dificuldade parece ser reforçada por elas, à medida que reproduzem o padrão de conduta esperado e não relacionam os problemas pedagógicos com a estrutura geral da sociedade.

Embora por diferentes caminhos metodológicos e referenciais teóricos, as pesquisas analisadas trazem em seu bojo um fato em comum no que se refere às condições de trabalho docente: concluíram que pensar as condições de trabalho do profissional em educação implica pensar as condições de emprego deste profissional, sua forma de contratação, de remuneração, de carreira e de estabilidade; que essas condições são determinadas pelo capitalismo e apresentam as condições de trabalho docente atreladas à saúde do trabalhador e ao mal estar docente e que embora a figura do professor seja considerada importante no desenvolvimento da sociedade, suas condições de trabalho e remuneração evidenciam a desvalorização de seu trabalho.

2.3.3 O que nos dizem as produções bibliográficas do Portal Periódico CAPES

A busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES reforçou uma constatação já perceptível nas etapas anteriores, existem poucas pesquisas que versam sobre “condições de trabalho docente”. Encontramos investigações sobre trabalho docente, condição docente e precarização docente, que no momento não se adequam ao critério estabelecido. Verificamos também nesse processo, que o objeto condição de trabalho docente está presente em produções acadêmicas que extrapolam o campo educacional. Encontramos pesquisas que envolvem outras áreas, como saúde coletiva, medicina do trabalho e administração. Das 174 produções veiculadas nos periódicos, apenas três se aproximaram do objeto de investigação proposto.

O artigo intitulado “Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade”, de Nardi e Schneider (2014), cuja metodologia adotada é a pesquisa qualitativa em educação e como estratégia metodológica a realização de entrevista com professores, juntamente com aplicação do questionário para os gestores a fim de alcançar o objetivo de analisar ações que implicam o trabalho docente, nomeadamente as que se referem às condições objetivas de trabalho e de emprego, tendo em conta novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade da educação básica implicadas no IDEB.

Já o artigo, “Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos”, cujos autores são Souza e Sousa (2015), encontra-se ancorado nos princípios da pesquisa (auto)biográfica. Para

tanto, utiliza como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas-narrativas, com o objetivo de analisar questões relacionadas as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul baiano.

Por fim, “Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente, dos autores Zibettie e Pereira (2010), por meio de análise documental dos Planos de Carreira, Cargos e Remuneração, entrevistas com técnicas das secretarias de educação e realização de encontros de Grupo Focal com as professoras, analisou as condições de trabalho nos municípios de Rolim de Moura, Alta Floresta D'Oeste e Nova Brasilândia D'Oeste, todos localizados no interior do Estado de Rondônia.

Este artigo visou discutir as condições de vida e trabalho de mulheres que atuam na docência em educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em três redes municipais do interior do estado de Rondônia.

Dentre os teóricos referendados nos periódicos analisados, encontramos Duarte (2011), Esteve (1999), Hage (2012), Hypolito (2012), Oliveira (2010), Oliveira e Vieira (2012), Maués (2003), Souza e Santo (2014), Souza et al. (2012, 2013), Sorj (2004), Tardif e Lessard (2011). Esse referencial dialoga também com as dissertações e teses aqui apresentadas.

A exposição dos resultados dessas pesquisas evidencia a responsabilização do professor frente aos resultados das avaliações em grande escala; marcas de precarização nas condições de trabalho docente, como também formas de superação pelas professoras; as condições de trabalho docente das professoras trabalhadoras, que além de suas atividades domésticas se sobrecarregam com as atividades da docência.

2.4 Alguns apontamentos

O contato com a produção acadêmica que investiga as condições de trabalho docente possibilitou-nos algumas considerações: a primeira delas diz respeito às condições de trabalho na educação infantil. Dentre o levantamento feito, apenas a dissertação intitulada “A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola” faz essa discussão; carecendo assim de maiores investigações nesse segmento que também inclui os professores das creches.

Outro ponto que merece destaque diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, que no contexto desta pesquisa são compreendidos como ferramentas interativas. A fim de

traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi, será realizada junto à Secretaria Municipal de Guanambi uma análise documental. Já para identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem à formação continuada em relação à valorização, à carreira e ao salário, que são compreendidas nesta pesquisa como elementos fundamentais para o conceito de condições de trabalho docente, foram realizadas as *conversas interativo-provocativas* (NUNES, 2011).

A análise documental aparece entre as pesquisas analisadas como importante estratégia metodológica, todavia não encontramos nenhuma produção que utilizasse as *conversas interativo-provocativas.*

E por último, a discussão acerca de professores temporários e efetivos, que aparece como objeto de discussão apenas na pesquisa de mestrado, cujo título é "Condições de trabalho e remuneração docente" (SOUZA, 2012) e que procurou analisar as condições de trabalho e de remuneração do professor temporário no Paraná.

Esses apontamentos nos permitem inferir que o objeto de estudo desta investigação que busca analisar os sentidos que os professores de educação infantil atribuem a sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários, constitui-se ainda um campo pouco explorado, principalmente quando se refere ao segmento da educação infantil, visto que as pesquisas voltadas para essa etapa educacional teve ao longo da história o foco voltado para questões institucionais e para a infância, a partir de 1990 surgiram estudos sobre a valorização/desvalorização do trabalho do profissional docente que lida com a educação infantil.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE NUANCES

A discussão acerca das condições de trabalho do professor da educação infantil deve ser considerada a partir das questões sobre a formação, o trabalho, a carreira e o *status* dos profissionais desse segmento da educação básica e tais questões estão atreladas ao reconhecimento do direito social da criança pequena à educação de qualidade. Nessa direção, o entendimento das condições de trabalho docente pressupõe uma abordagem das políticas de atendimento e das legislações pertinentes.

Esta seção se propõe a apresentar brevemente a história da educação infantil e o delineamento das políticas de atendimento e seus dispositivos legais, a fim de melhor compreender as condições de trabalho docente desses profissionais.

3.1 O cenário histórico e político: algumas aproximações

A atual configuração da educação infantil como direito da criança e como espaço coletivo de educação de crianças de 0 a 5 anos teve início recentemente no Brasil. Até meados do século XIX, não se tem registros em nosso país do atendimento a crianças pequenas longe das mães em instituições, como creches ou jardins de infância.

Esse cenário começa a se alterar, a partir da segunda metade do século XIX, quando alguns fatos históricos colaboram para o delineamento de novas demandas no atendimento de crianças dessa faixa etária, como: aumento da migração de moradores da zona rural para zona urbana das grandes cidades; Proclamação da República e desejo de uma elite política em construir uma nação moderna alicerçada em preceitos europeus, como a ideia de jardim de infância ; o discurso de culpabilização das famílias mais pobres por eventuais doenças de seus filhos e a compreensão da creche como instituição capaz de oportunizar o desenvolvimento saudável das crianças.

Nesse percurso, outros marcos históricos são importantes para a criação de políticas públicas para as crianças da educação infantil, conforme assevera Pinto (2009, p. 29):

> Os marcos importantes na trajetória de construção da política de educação das crianças de zero a seis anos, no país, referem-se à pressão advinda dos movimentos sociais, principalmente feministas, em defesa da expansão do atendimento; às mudanças no perfil sociodemográfico da sociedade brasileira (diminuição no tamanho das famílias, participação crescente das mulheres no mercado de trabalho e urbanização da população); e aos estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil. Todos esses aspectos trouxeram avanços legais e a necessidade de políticas públicas que reconhecessem as

> crianças como cidadãs, instaurando também novas exigências de qualificação para as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Rosemberg (2003), ao traçar o panorama da educação infantil brasileira contemporânea, destaca três períodos históricos também como marcos na construção de políticas públicas para esse segmento da educação básica. O primeiro, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, refere-se a um modelo denominado pela autora como modelo de massa, modelo de baixo custo que procurava atender o maior número possível de crianças sem priorizar um atendimento de qualidade, mas voltado para suprir carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Tal modelo encontra-se alicerçado nas diretrizes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e destaca-se pela política compensatória e discriminatória. E se apoia no discurso das habilidades naturais da mulher para cuidar das crianças pequenas, reiterando a ideia de que para ser "educadora" basta ser mulher, gostar de crianças e apresentar habilidades maternas.

O segundo período tem início após a ditadura militar e é marcado pela forte ação dos movimentos sociais. Nesse período, há um avanço na construção de uma concepção da educação infantil, pois compreende esta etapa da educação como direito da criança pequena, bem como o direito de homens e mulheres trabalhadoras terem seus filhos cuidados e educados sem instituições como creches e pré-escolas. Ocorre assim o reconhecimento legal com a Constituição Federal de 1988 e o Ministério da Educação e Cultura elabora vários documentos que destacam o cuidar e o educar como eixos estruturantes do trabalho nessas instituições, bem como a necessidade de formação dos profissionais para exercerem suas atividades laborativas nesses espaços, ressaltando as condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação.

Já o terceiro período é marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) e pela entrada de recursos do Banco Mundial nas políticas de financiamento da educação infantil. A entrada do Banco Mundial nesse cenário traz à tona mais uma vez o antigo/atual modelo de educação de massa e de cunho assistencialista com propostas de ampliação da educação infantil com baixos investimentos nas estruturas físicas desses espaços, nos equipamentos, materiais didáticos e na formação dos profissionais.

Esse breve retrospecto do cenário histórico e político desta etapa da educação básica nos possibilita compreender que o perfil, a formação e a condição de trabalho docente dos

profissionais que desempenham atividades pedagógicas nas creches e pré-escolas implicam e tem implicações nas políticas que norteiam e/ou nortearam essa etapa da educação.

Vieira e Souza (2010) salientam que no Brasil, nas últimas três décadas a educação infantil esteve sob a chancela de duas áreas da administração pública nas instâncias federal, estadual e municipal – a Assistência Social, responsável pelas creches e pré-escolas e a Educação, pela pré-escola – compartilhando e disputando recursos, atribuições e mobilizando pessoal com diferentes *status* e qualificação profissional.

Pinto (2009) reitera que, ao longo da história, os profissionais que atuavam nas creches eram as educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram exigidos conhecimentos básicos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. A direção das creches era ocupada por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade, prevalecendo assim o discurso da filantropia. Já nos jardins de infância, a tarefa de educar as crianças cabia às professoras, geralmente as normalistas. Nesse contexto, delinearam-se dois perfis de profissionais da educação infantil: as professoras da pré-escola, responsáveis pela educação das crianças e por sua preparação para o ingresso no ensino fundamental e as trabalhadoras das creches, chamadas de pajens, crecheiras, monitoras, etc., com salários e exigências menores para a formação profissional em relação às professoras, cuja função centrava-se em garantir um local limpo e seguro para as crianças passarem o dia.

> De forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica, a Educação Infantil constitui-se como um *locus* por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. Colaboram para isso os processos e origens históricas das instituições de Educação Infantil, o legado das políticas de assistência social e de educação, a composição nos municípios de instituições públicas e privadas (organizações comunitárias, filantrópicas etc.), a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente – professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala vinculados aos chamados quadros da carreira civil –, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos e profissionais que atuam na Educação Infantil. (VIEIRA; DUARTE, 2012, p. 206, apud VIEIRA; SILVA, 2009).

As questões aqui abordadas ratificam a desvalorização e o dualismo que envolvem os profissionais que trabalham com este segmento. Refletem ainda a estruturação histórica que compreendeu e ainda compreende a educação infantil como etapa da educação básica voltada apenas ao cuidar e ao âmbito das políticas educacionais centradas no assistencialismo, no voluntariado, o que tem certamente contribuído para as precárias condições de trabalho docente e para precarização do profissionalismo.

Campos (1999, p. 131), ao abordar as diferenças de origem, de identidade e de *status* entre as profissionais da educação, enfatiza que "quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia".

Para ilustrar tal constatação, recorremos mais uma vez a Campos et al. (2012) quando nos traz algumas conclusões de uma pesquisa sobre gestão infantil realizada em seis capitais brasileiras.

> Muitos fatores contribuem para privar creche de profissionais melhor qualificados e remunerados: 1) o recurso aos convênios, pois as entidades privadas tendem a empregar professores com formação mais precária, com jornadas mais longas e pior remuneração; 2) a contratação de educadores não docentes, em funções como auxiliares ou similares, reservando aos poucos professores as tarefas de "planejamentos de atividades" e/ou supervisão dos cuidados de higiene e alimentação; 3) sistemas pouco eficientes ou inexistentes de formação continuada e supervisão. (CAMPOS, 2017, p. 6).

Endossando tais premissas, Pascal, Bertram e Heaslip (1994) afirmam que é baixo o *status* do profissional que atende a educação infantil, pois trabalhar com crianças pequenas pressupõe menor esforço intelectual do que trabalhar com alunos maiores, e isso é perpetuado por vários fatores, a saber: baixos salários pagos a profissionais da educação infantil, ausência de perspectiva de progressão na carreira, a percepção de que essa não é uma atividade apropriada para homens e o nível mais baixo de formação para atender às crianças pequenas.

3.2 A legislação e a condição de trabalho docente na educação infantil

Como dissemos anteriormente a compreensão da educação infantil enquanto espaço de educação coletivo de educação é recente no Brasil e tem se colocado como um grande desafio a ser enfrentado tanto pelo Estado quanto pelos gestores municipais, que desde a Emenda Constitucional nº 59/2009 que altera a Constituição no seu artigo 208 estabelece a obrigatoriedade escolar entre 4 e 17 anos, incluindo a educação ofertada em creches e pré-escolas entre os deveres do Estado. Essa alteração traz em seu bojo o desafio de se definir qual o profissional que trabalhará com essas crianças, bem como sua formação e suas condições de trabalho. Ficando sob a responsabilidade dos municípios a ampliação do direito à educação da infância.

Outro marco legal que alterou a concepção de atendimento à infância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Ela instituiu a inclusão da

educação infantil, abrangendo o atendimento em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica. Dessa forma, a educação infantil tem sua compreensão (re)significada, à medida que o atendimento à infância passa a ser caracterizado como educacional, e deve ser pautado nas diretrizes e normas da educação. O prazo para que as creches e pré-escolas se integrassem aos sistemas de ensino foi estabelecido a partir de três anos da promulgação dessa Lei.

A Lei nº 9.394/96 também alterou a compreensão do profissional que deveria trabalhar na educação infantil, como afirma Pinto (2009, p. 76):

> Passou a conceituar a profissional de educação infantil como professora, definindo sua identidade e demandando sua participação na construção da proposta pedagógica da instituição em que trabalha (Art. 12 e Art.13). A formação básica das profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos é definida pela LDB (Art. 62). Essa lei estabelece também os direitos das docentes (plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos) e os deveres (formação superior, admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade normal).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação no capítulo destinado à educação infantil apresenta metas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, bem como "adiciona um novo paradigma ao conjunto normativo que orienta a remuneração dos docentes da educação básica nos desiguais estados e municípios brasileiros" (OLIVEIRA; DUARTE, 2012, p. 49).

Em relação ao financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Emenda Constitucional nº 53/2006, de 19 de dezembro de 2006 e sua consequente regulamentação, por meio da Lei nº 11.494/2007, de 13 de novembro de 2007, trouxe para a educação infantil e para seus profissionais, uma importante conquista, a garantia de financiamento da educação de 0 a 5 anos, antes limitada apenas ao ensino fundamental. "Este fundo estabelece a perspectiva de *per capita* mínimos para cada etapa da educação básica e oferece a todas as etapas, da creche ao ensino médio, o beneficiamento de recursos federais, compromisso da União com este nível de escolarização que se estenderá até 2020". (SCHEIBE, 2010, p. 986).

Teixeira (2016, p. 192) discorre:

> O Fundef criado pela Emenda Constitucional (EC) Nº 14/96 e regulamentado pela Lei 9.424/96, [...] contribuiria indiscutivelmente para: 1) "o atendimento ao professor, valorizando o professor, incluindo a questão do salário"; 2) "valorizar o professor naquilo de que ele precisa também para sua dignidade" e melhorar a "condição de vida do professor"; 3) garantir

> uma“base mínima de formação de professor, de pagamento de professor”; e, 4) “melhorar o salário dos professores das áreas mais pobres” [...].
> No Fundeb, Fundo substitutivo do Fundef, criado pela EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, embora as entidades representativas do magistério público, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, tenham proposto e/ou solicitado a elevação do percentual a ser investido na remuneração docente para 80% dos recursos arrecadados no fundo, manteve-se o mesmo percentual do Fundef (60%); apenas legitimou-se como elementos preponderantes para a valorização docente, o Plano de Carreira e a remuneração condigna, ao estipular prazo para a efetivação da lei do piso salarial profissional nacional.

A determinação de 60% de recurso para ser aplicado na remuneração docente trouxe melhorias salariais principalmente para as regiões Norte e Nordeste, onde a remuneração docente praticada era abaixo do que determinava o salário mínimo, todavia a inexistência de uma referência nacional para o início da carreira e a não injeção de novos recursos nas instâncias municipais e estaduais contribuíram para que o Fundo não atingisse o seu objetivo. Nessa direção, Oliveira (2013, p. 11) salienta “o que podemos considerar um avanço, por outro lado, resultou em mudanças, no que se refere aos profissionais da educação básica, que pouco contribuem na direção de maior profissionalização”.

No bojo dessas políticas que objetivam a valorização da educação infantil, destacam-se também na tentativa de se definir a função e os objetivos desta etapa na educação básica, a fim de orientar os processos de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, bem como o trabalho pedagógico de seus professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O delineamento dessas políticas se constitui importante ação rumo à educação de qualidade para as crianças pequenas. Entretanto, existem ainda muitos enfrentamentos que envolvem a educação infantil resultantes das desigualdades e injustiças que se engendraram no seu processo histórico.

> A ampliação desse direito tem resultado em maior atenção das políticas educacionais à Educação Infantil, fato recente na história do país. Concebida como assistência por longo período, a Educação Infantil se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos. Essa experiência marcou profundamente esta etapa da educação básica, imprimindo determinadas identidades a esse trabalho que, ainda hoje, mais de 15 anos depois de essa etapa ser incluída no sistema educacional, ainda persistem. A Educação Infantil sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções. O debate é complexo, envolvendo concepções de infância e de educação que permitem pensar esta etapa da educação básica para além do

> arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Outro marco legal importante para a melhoria do trabalho docente envolve a Lei nº 11.738/2008, que estabelece um piso salarial, profissional e nacional para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, e que deveria ser implantado progressivamente até 2010, com a obrigatoriedade de reajustes anuais. Porém sua efetivação é um desafio ainda, como afirma Scheibe (2010, p. 992):

> Mesmo esta exigência mínima, que toma por base o pagamento para professores formados nos cursos de nível médio, é questionada por parte de alguns governantes estaduais, que entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade que fez com que o Supremo Tribunal Federal suspendesse temporariamente alguns dispositivos da lei.

O piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica é o valor mínimo que os docentes com formação em nível médio (antigo Curso Normal) e com carga horária semanal de 40 horas, em início de carreira devem receber. Para Teixeira (2016), isto implica em afirmar que os demais professores devam ter seu trabalho reconhecido/valorizado em termos salariais de acordo com seu tempo de serviço, sua formação/titulação acadêmica. E tais direitos e vantagens devem estar garantidos nos planos de carreira municipais da categoria, respaldados no PSPN, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, na Lei do Fundeb, etc.

A carreira e a remuneração dos profissionais da educação básica, após o FUNDEB, também foram objeto da nova regulamentação pelo CNE, por meio do Parecer CNE/CEB 09/2009, que acompanha a Resolução CNE/CEB 02/2009. Tais documentos ratificam que o meio de acesso à carreira do magistério é o concurso público. Reafirmam ainda como elementos estruturantes dos planos de cargos e salários dos profissionais da educação a formação inicial e continuada e a composição da jornada de trabalho.

Ainda no tocante à legislação, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 17/2012, com o intuito de

> orientar os sistemas de ensino e as instituições de Educação Infantil quanto aos aspectos fundamentais para a organização e funcionamento dessa etapa educacional, entre os quais se destacam: a carga horária, a jornada de atendimento, a organização e enturmação, o material pedagógico, a avaliação e a formação dos profissionais da Educação Infantil. [...]
> Alguns sistemas de ensino defendem que na creche podem trabalhar profissionais não docentes coordenando os grupos infantis – auxiliares de desenvolvimento infantil, técnicos em desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens e outras denominações –, dado que a

> função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializa-las, garantir seu bem-estar. (BRASIL, 2012).

A dualidade que nasceu há séculos na nossa história recente, ainda se faz presente quando falamos do atendimento à educação infantil, reforçando assim o descaso e o descompromisso com a educação pública de qualidade para crianças pequenas, desconsiderando que neste segmento da educação básica, o cuidar, o brincar e o educar se constituem a tríade que o sustenta. Persiste ainda o discurso do cuidar, do assistencialismo, em detrimento do educar, que foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases desde 1996 e do precário profissionalismo para esse atendimento.

Os desafios elencados acarretaram a necessidade de se repensar a formação para a docência na educação infantil. Vieira e Souza (2010, p. 127) apontam que

> [...] uma formação de professores(as) que contemple essa perspectiva integrada do educar e do cuidar tem sido constantemente problematizada nas pesquisas sobre o tema nos últimos anos, tendo em vista que historicamente os cursos de magistério de nível médio não correspondiam a essa perspectiva e que a formação em nível de ensino superior era praticamente inexistente até meados dos anos 1990.

Nesse contexto, Pinto (2009, p. 76, apud CAMPOS, 1994) "adverte sobre a necessidade de uma visão integrada de educação infantil e também de um novo tipo de formação para as profissionais, que não hierarquize as atividades de educação e cuidado das crianças e não as segmente sob a responsabilidade de profissionais diferentes".

No tocante a essa discussão, a LDB nº 9.394/96 que determinava a formação em nível superior para a docência na educação básica, teve sua redação alterada com a Lei nº 12.014/2009 definindo:

> Art. 1º: O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
> Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em **nível médio** ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2009).

A formação mínima para atuar na docência da educação básica passa a ser a formação em nível médio. Assim, a formação passa a ter um viés mais instrumental e pragmático, com vistas a uma rápida expansão do fornecimento de professores, com redução de custos. Tal ação consequentemente aumenta o controle sobre a categoria e reforça a proletarização dos

docentes na divisão social do trabalho, impactando na perda de *status* do professor. Sobre essa discussão, Oliveira (2013, p. 11-12) nos convida a refletir:

> Dessa forma, a legislação brasileira passou a considerar que, para atuar na educação básica, incluindo aí a educação infantil como sua primeira etapa, pode-se obter formação em nível médio, sendo dispensável a formação superior. Essa medida reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior. Essa prática assenta-se, em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância.

Tal exigência compromete o *status* do professor da educação básica, sua formação e por conseguinte a educação das crianças. Mais uma vez, o modelo de educação de massa e o barateamento dos serviços oferecidos vão de encontro do discurso da educação como direito social da criança. Nesse bojo, verificamos a ênfase nos aspectos pragmáticos e instrumentais da formação, em cursos aligeirados, com ênfase a conhecimentos e saberes práticos em detrimento de uma formação política e consistente, que possibilite romper com princípios reprodutivistas de saberes e alienantes das condições de trabalho docente.

Condições alienantes que vão desde a falta de tempo para ficar em dia com a sua profissão, ocasionando a desqualificação até a sobrecarga de atividades profissionais que o impossibilita de interagir com seus pares e participar de cursos de formação continuada e/ou planejamentos em longo prazo, favorecendo a dependência de terceiros, e a desqualificação profissional, conforme ressalta Pinto (2009).

Um alerta acerca do desafio posto a respeito da formação dos profissionais da educação infantil é enunciado no Parecer nº 17/2012 que ressalta “igualmente as instituições incumbidas da formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil” devem rever os currículos dos cursos de preparação para o magistério, para atender aos requisitos colocados pelo ordenamento legal e pela concepção técnica que tem se consolidado a partir de pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças menores de seis anos em ambientes de educação coletiva” (BRASIL, 2012). A esse respeito, Oliveira (2013, p. 13) discute:

> É necessário enfrentar as resistências e conceber a atuação docente distinta da tradicional grade de disciplinas, romper com a ideia de que para cuidar das crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e a atenção. Não é sem razão que a

> feminilização do magistério é muito mais presente na Educação Infantil e que, à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais, ou seja, os homens estão mais presentes na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio como professores.

O desafio da formação docente se configura, assim, como um dos maiores enfrentamentos ao se pensar as condições de trabalho docente, pois pressupõe a revisão do *status* desse profissional, seu plano de carreira, sua remuneração, enfim sua profissionalização.

> Definir os tipos de formação e especialização, de carreira e de remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se, com a entrada da Educação Infantil como uma etapa da educação básica e um direito conquistado, é uma tarefa presente da qual não podemos fugir. (OLIVEIRA, 2013, p.13-14).

Historicamente, a educação infantil forjou-se a partir do assistencialismo, do voluntariado, do descaso, do precário profissionalismo, o que inevitavelmente trouxe reflexos aos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, bem como as suas condições de trabalho docente. Pinto (2009, p. 82, apud CAMPOS, 2003) afirma que "a construção atual no campo da educação da criança pequena no Brasil é marcada por tensões herdadas do passado, pelas promessas com as mudanças legais e pelas dificuldades no planejamento e na execução das políticas educacionais".

Tais desafios e tensões se colocam ainda mais desafiadores se ponderarmos sobre o momento histórico e político que vivemos atualmente. Campos (2017) nos propõe uma reflexão a respeito do balanço crítico do cenário das políticas para educação infantil que vinham se delineando desde a Constituição de 1988, pois "ao invés de comentar questões pertinentes à continuidade de um processo relativamente coerente de construção de um arcabouço legal e institucional para crianças pequenas, fomos jogadas a contragosto para uma posição muito diferente". (CAMPOS, 2017, p.1)

Esse cenário turbulento, instável e ameaçador se materializa em ações até então impensáveis, como o teto de 20 anos para gastos sociais, como o descumprimentos das metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação e como a nova política para formação de professores.

Os argumentos e nuances trazidos à discussão neste capítulo pretendem contribuir para um melhor conhecimento sobre as condições do trabalho docente na educação infantil. Nessa direção, objetivando traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi e conhecer os sentidos entre as condições de trabalho docente e a

educação infantil da rede municipal de Guanambi, o próximo capítulo se propõe a apresentar e analisar quem são os professores que atuam nas creches e pré-escolas, em relação a sua jornada de trabalho, forma de contratação e salário, bem como os sentidos atribuídos a cada um desses elementos.

4 TECENDO SENTIDOS ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI

Este capítulo apresenta os sentidos que os professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Guanambi atribuem às suas condições de trabalho docente. Nesse processo de tessitura, os sentidos foram organizados neste eixo temático, considerando as categorias presentes no conceito de condições de trabalho docente, respaldado em Assunção e Oliveira (2010), Hypolito (2012), Vieira e Oliveira (2012).

Assim tecemos os sentidos atribuídos às condições de trabalho docente, inferidos no processo de escuta e transcrição das *conversas interativo- provocativas,* referentes ao ingresso na educação infantil, ao vínculo empregatício, à carga horária/jornada de trabalho e ao salário.

Os sentidos apresentados nesses eixos são tecidos em um movimento dialógico com a análise documental. E esse movimento dialógico perpassa também por cada categoria apresentada, visto que há uma relação intrínseca entre os elementos que compõem as condições de trabalho docente. Por mais que tentássemos em cada tópico priorizar uma discussão que versasse apenas sobre um aspecto dessas condições, esse movimento tornou-se inevitável.

Assim, à medida que abordamos as discussões referentes ao vínculo empregatício, trazemos discussões sobre a jornada de trabalho e sobre o salário e assim sucessivamente. Nessa dinâmica apresentamos as seguintes categorias de análise: o ingresso na educação infantil: da realização de um sonho ao rompimento de estereótipos; o vínculo empregatício: aproximações e distanciamentos entre ser efetivo ou temporário na rede municipal de guanambi; carga horária/jornada de trabalho: entre o desejo e a realidade e por fim o salário e sua ressignificação após a Lei 11.738/2008.

Esse movimento também permitiu que delineássemos o perfil dos professores que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi. Assim é possível em cada categoria analisada vislumbrar quem são os professores que atuam nas creches e pré-escolas, em relação a sua jornada de trabalho, forma de contratação e salário.

4.1 O ingresso na educação infantil: da realização de um sonho ao rompimento de estereótipos

As CIP nos possibilitaram compreender como cada participante desta pesquisa adentrou na educação infantil. Alguns realizando sonhos, outros sendo depreciados pelos

colegas, outros às cegas, outros por escolha... Neste misto de sentimentos cada participante trouxe à tona o sentido que esse momento teve/tem para sua atuação como docente.

> *Foi o meu primeiro trabalho. Para mim era como se estivesse realizando um sonho... sair do magistério e vir logo pra creche!! Naquela época, minhas irmãs já trabalhavam na creche, eram professoras também, e de vez em quando eu acompanhava elas. Assim que eu me formei, comecei a trabalhar. Quando fiz o concurso, sabia que iria trabalhar com a educação infantil, o que mudava eram as metodologias, naquela época até então não direcionava muito para essa parte pedagógica, pegava-se um pouco a parte do cuidar.* (Sandra, CIP 2017).

A fala de Sandra traz algumas questões a serem consideradas acerca do trabalho na educação infantil, como o viés assistencialista que norteou durante décadas o trabalho nas creches. Todavia, nos últimos 30 anos, em virtude dos movimentos sociais, dos ativistas especialistas, e de novas concepções que apresentam a infância e a mulher na sociedade em mudança, essa compreensão da educação infantil se altera.

A promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) trouxeram novas perspectivas e desafios para as crianças de 0 a 5 anos. Cerisara (2002) destaca que o reconhecimento do direito da criança pequena acessar a educação infantil em creches e pré-escolas, garantido pela Constituição, foi um primeiro passo para que a educação infantil, agora compreendida como primeira etapa da educação básica, migrasse das secretarias de assistência social para as secretarias de educação.

Maria, ao ser provocada a falar sobre sua inserção na educação infantil, traz à baila outros pontos a considerar, como o conceito de educação infantil que se altera também a partir do ordenamento legal dos documentos já referendados anteriormente e a desvalorização desse segmento dentro da educação básica.

> *Comecei na educação infantil há mais de 20 anos desde o PAPI, onde assumi o prezinho, naquela época não tinha educação infantil, era o pré. Depois de lá, construiu o Senador, fiquei com a segunda série, depois veio a turma de alfabetização e eu assumi. De primeiro era assim: a gente vai dar para os professores mais velhos a educação infantil, era uma discriminação doida, achava que na educação infantil professor quase não trabalhava, eu fiquei chateada, porque o que se ouvia era: "coloca esse professor lá na educação infantil porque ele não quer nada.". Menina, eu ficava doente quando ouvia essas coisas. O que parecia é que a gente não sabia de nada, que não era para ter tanta responsabilidade com aqueles alunos. Antes a gente não brincava com os alunos, era coordenação motora, a gente ia no tradicional mesmo, assim hoje a gente ensina isso tudo, mas é não mais naquele tradicional, antigo. Eu já briguei muito, tinha colegas que falavam: "Queta, moça, fica na educação infantil, que a educação infantil não*

> *trabalha". E eu comecei a me chatear. Como é que não trabalha?*! (Maria, CIP 2017).

O ideário de que qualquer um poderia trabalhar na educação infantil é reforçado nesta fala, bem como o baixo *status* atribuído à educação infantil. Quando Maria narra:

> *De primeiro era assim: a gente vai dar para os professores mais velhos a educação infantil, era uma discriminação doida, achava que na educação infantil professor quase não trabalhava, eu fiquei chateada, porque o que se ouvia era: "coloca esse professor lá na educação infantil porque ele não quer nada.* (Maria, CIP 2017).

O lugar relegado à educação infantil é de menor valor, bem como do professor que trabalha neste segmento.

Tereza reitera essa ideia quando diz:

> *Comecei trabalhando numa turma de reforço, com aqueles alunos com defasagem idade/série. Tinha um projeto do governo para alfabetizar esses alunos, eram alunos com muita dificuldade e depois fui para a 1ª série e um tempo após fui para a educação infantil. Eu já trabalhava na escola, como faltou uma professora de educação infantil, porque havia aposentado, me colocaram na educação infantil, inicialmente eu não queria, aceitei porque não tive escolha, mas eu não queria ir para educação infantil, achei até que foi um desrespeito comigo, porque antes era assim, colocava quem estava no final de carreira, qualquer um servia, eu me senti desvalorizada, a educação infantil nem fazia parte do Fundeb, que na época ainda era Fundef, tudo que vinha, se sobrasse era para a educação infantil, não tinha nada para a educação infantil, não tinha espaço para as crianças brincarem, não tinha material, brinquedo, não tinha nada... Mas depois que eu comecei a trabalhar, me apaixonei, as coisas foram mudando, eu procurei me especializar. No início meus alunos não tinham direito nem ao recreio, eu não podia levar, para não machucar, eles ficavam na sala, dependurados na janela, olhando os outros brincarem, aquilo me revoltava, aí eu comecei a levar em horário diferente, mesmo ouvindo reclamações: "Ah! Os meninos fazem barulho!" E aí depois eu fui perdendo o medo de trabalhar com eles, comecei a levar no horário normal de recreio, ficava acompanhando, mas passei a levar, pois achava aquilo uma injustiça com eles, porque eles ficavam olhando os outros brincarem lá fora amontoados na janela e eles não podiam sair, porque funcionava o colégio junto também, funcionava numa salinha pequenininha. Tudo que eu comecei, fiz Pedagogia, eu comecei a estudar, eu fui vendo mil possibilidades de como era bom e importante o trabalho nessa etapa da educação básica. Hoje eu gosto de trabalhar, vejo que é uma etapa fundamental para o desenvolvimento deles, que tem que ser bem trabalhada sim, porque senão compromete depois o desenvolvimento todinho deles e eu espero que melhore cada vez mais, que os governantes deem mais atenção para essa área.* (Tereza, CIP 2017).

Neste momento, somos provocados a refletir sobre como as políticas públicas coadunam para o processo de valorização ou desvalorização da educação. Tereza evidencia bem isso no

momento em que destaca que a educação infantil nem fazia parte do Fundef, o que sobrava era para a educação infantil.

Assim, o Fundeb trouxe para a educação infantil, bem como seus profissionais, uma importante conquista, a garantia de financiamento da educação de 0 a 5 anos, antes limitada apenas ao ensino fundamental, conforme salienta Maria: "*Antes do Fundeb era aquela discriminação, a gente ganhava menos, atrasava para pagar nosso salário e teve gente que ainda ficou com raiva porque a gente passou pro Fundeb, teve gente que achou ruim. Hoje não, graças a Deus, melhorou muito".*

As professoras Maria e Tereza reconhecem a importância dessas políticas públicas para os processos de valorização docente, principalmente no que se referem ao salário condigno e à sua qualificação, o que certamente tem contribuído para melhoria da condição de trabalho do professor da rede pública brasileira.

Outro ponto que merece destaque na fala de Tereza diz respeito à formação e o quanto as leituras, as reflexões e os estudos contribuíram para ela compreender a importância da educação infantil dentro da educação básica, ou seja, as pesquisas e discussões sobre as concepções de infância ajudaram a alterar as concepções dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Campos (2017) destaca que uma importante mudança trazida pela LDB diz respeito à qualificação para os professores da educação infantil. Mesmo sujeita a diversos percalços desde a década de 1990 é preciso considerar que a formação em nível superior tem-se expandido de forma significativa no país. Destaca ainda que essa é uma conquista que necessita ser preservada no Brasil, mesmo que se pese as insuficiências registradas nos cursos de formação de professores.

Esse *status* de desvalorização relegado à educação infantil também é alterado nas últimas décadas, enquanto Maria e Tereza destacam o tratamento dado às professoras da educação infantil, quando adentraram a profissão, elas também mostram como essa visão se alterou nos últimos anos. De um lugar 'menor", de pouco valor, para um lugar desejado e até disputado, conforme salientam Helena e Isabel.

> *Quando eu comecei, a secretária de educação me mandou para a Creche. Aí quando eu passei no concurso eu fui para a escola, hoje trabalho com a turma de 4º período. Eu escolhi creche, eu falei para a secretária que eu queria educação infantil, sempre tive preferência pela educação infantil, o estágio que tive na educação infantil foi "terrorista," eu posso dizer assim, mas mesmo assim eu não tenho afinidade com crianças maiores, passou de 7, 8 anos, eu não sei lidar bem com elas...assim sempre preferi a educação infantil. Nesse primeiro momento, ainda substituta, eu*

> *escolhi. Mas quando foi do concurso eu não tive escolha, eu escolhi continuar na creche, escolhi trabalhar na educação infantil, e eles me mandaram para a escola para trabalhar com o 2º ano. Eu não tive opção, passei o ano passado todinho trabalhando com o segundo ano. Aí neste ano, dentro da escola, eu consegui voltar para a educação infantil e está sendo ótimo, um ano diferente do trabalho do ano passado, meu Deus do Céu!!* (Helena, CIP 2017).

> *Eu escolhi a educação infantil porque eu tenho uma vivência, desde a igreja que eu trabalho com as crianças menores. Eu trabalhava com as crianças menores, agora eu já estou com adolescentes, mas eu iniciei lá com as crianças menores. Aí eu peguei muito essa paixão e eu gosto muito dessa coisa de contação de história, de teatro, então eu já participava de projetos, tanto como voluntária em associações quanto na igreja. E aí depois que eu passei em Pedagogia, eu sempre tive interesse pela educação infantil ou então 1º ano, 2º ano. Foi mais por conta disso mesmo!!*
> *Quando eu passei, primeiro foi o processo seletivo, né? Aí no processo seletivo, quando eu cheguei na secretaria, eu falei. A secretária tinha perguntado sobre como é que era assim, eu falei que eu participava do projeto Pirilampos e tudo, aí ela já me indicou a escola eu não sabia como era lá, nada! Aí eu fui sem saber o que era, só sabia que era educação infantil, aí eu apaixonei pela educação infantil lá, porque eu amo esta escola.* (Isabel, CIP 2017).

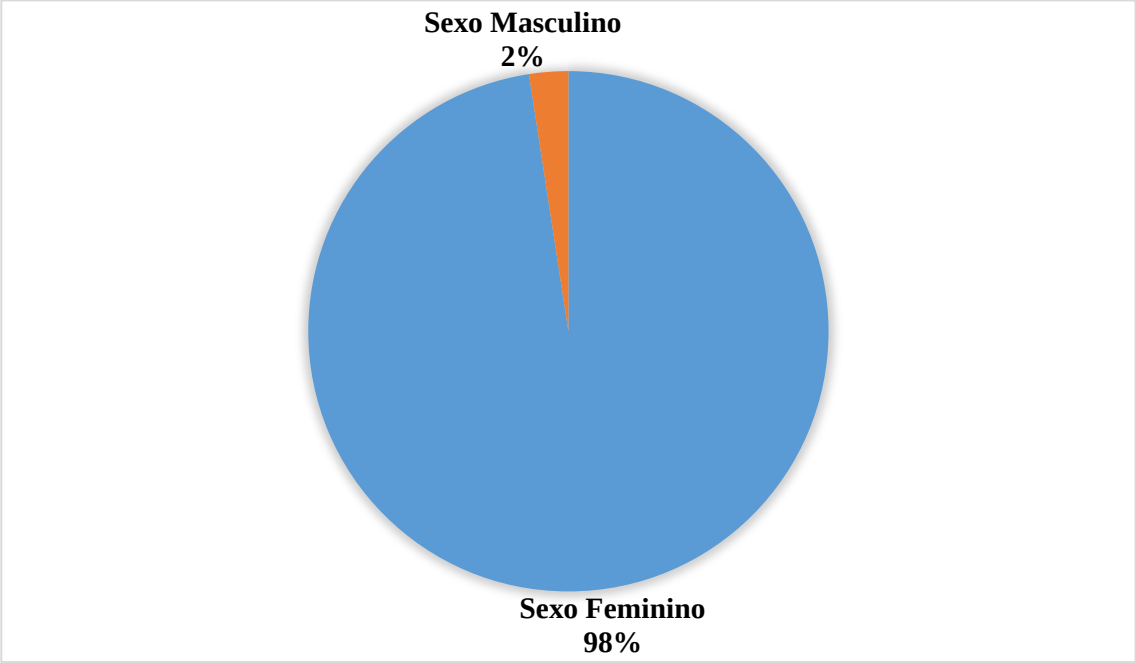
Uma outra inferência possível, neste processo de produção de informações, é que a inserção de um homem neste espaço não se dá inicialmente por escolha, pois percebemos que Antônio acreditava que fosse trabalhar com crianças maiores, em escolas maiores. Essa informação coaduna com o perfil que temos hoje na educação infantil, essencialmente marcado pela presença feminina.

> *Justamente, o concurso que nós fizemos eu achei que era para escolas maiores, né?! Como era para recreador, achei que era para trabalhar tipo como auxiliar de professor de educação física ou professor de educação física, pelo salário ser, na época bom e recheado, a gente achou que era para dar suporte nas escolas, quer dizer, eu, né?! Mas logo veio a entrada para a educação infantil, uma coisa assim nova, eu jamais poderia ter achado que era uma coisa boa. No início foi uma coisa nova, quase desisti e para eu me adaptar foi um pouco difícil, creio que para os outros também, né... umas já estavam trabalhando no magistério há muito tempo, há 10, 15 anos, mas o sistema de adaptação foi indo, a gente foi se adaptando, se encaixando direitinho. Eu achei muito importante, procurei me adaptar com as causas legais, graduação, fui atrás de cursos e outras coisas*. (Antônio, CIP 2017).

As conversas mostram que as motivações para o ingresso no magistério são distintas, enquanto algumas professoras enfatizam a entrada no magistério por escolha, outras destacam a influência de pessoas próximas, ou melhor, de mulheres que tiveram importância em suas experiências estudantis.

Esses seis sujeitos compõem um cenário local que não se difere no cenário nacional, quando se observa o sexo dos profissionais que exercem a docência na educação infantil. Ao se observar as informações coletadas juntamente ao Censo 2016, os indicadores que dizem do sexo dos sujeitos-professores chamam atenção para o maior número de mulheres atuando na docência desse segmento, conforme Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Sexo dos professores que compõem o quadro docente da educação infantil de Guanambi, em 2016



Fonte: Censo Escolar 2016

Os dados nos informam que temos 133 mulheres atuando na docência da educação infantil e apenas 02 homens. Esse resultado ratifica a feminização presente nesta etapa da educação básica. Kramer (2008) salienta que existe uma correlação entre as atividades do magistério na educação infantil e o papel sexual desempenhado pelas mulheres, caracterizado por atividades e rotinas que reproduzem o trabalho doméstico. Elabora-se assim uma justificativa para a pouca qualificação das atividades docentes destinadas às crianças, pois essas atividades estariam ligadas ao aspecto afetivo e ao papel social atribuído às mulheres.

Vieira e Duarte (2012) destacam que a feminização é uma característica básica da força de trabalho da educação infantil. A supremacia feminina é mantida no ensino fundamental cujo percentual de docentes do sexo feminino é de 80% chegando a 98% na educação infantil. Apenas no ensino médio, ocorre uma inversão. A docência enquanto atividade feminina é praticamente eliminada: 42,1% de homens e 57,9% de mulheres.

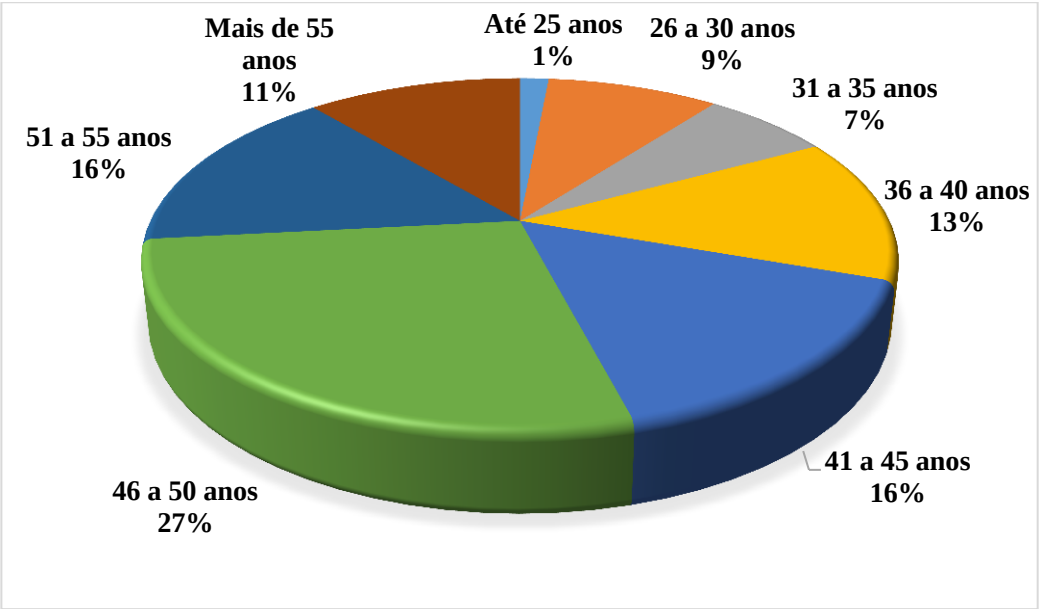
A divisão do trabalho explicitada aqui acaba por “naturalizar” o trabalho desenvolvido pelos docentes na educação infantil, atribuindo-lhe menor valor no mercado, menor *status* social, ratificando assim uma condição histórica referente à educação de crianças pequenas, “que para ser educadora, bastava ser mãe, gostar de crianças e apresentar habilidades maternas. Assim, a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos”. (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 126).

As CIP também trazem percepções importantes acerca do tempo de trabalho de cada um, pois quando narram sua entrada no magistério da educação infantil permitem que nos situemos temporalmente em relação ao seu ingresso na rede. Assim sendo, criamos percepções sobre a faixa etária desses professores, que viveram o caráter assistencialista das creches, quando essas ainda eram vinculadas à secretaria de assistência social; viveram o Fundef e um período de desvalorização da educação infantil que se altera substancialmente nos últimos anos.

Traçamos assim um perfil de um grupo maduro que se encontra na educação infantil do município de Guanambi. E ao analisarmos o censo 2016 essa informação é validada, conforme nos revelam os dados abaixo:

Os indicadores que informam a idade dos sujeitos-professores chamam atenção para o maior número deles situado na faixa-etária entre 46 e 50 anos de idade e o significativo índice de 11% que tem acima de 55 anos, conforme Figura 3.

Figura 3 - Faixa etária dos professores de educação infantil de Guanambi



Fonte: Censo Escolar 2016

A descrição do perfil do professorado em exercício na educação infantil em Guanambi revela um grupo maduro no que se refere à idade e posição que ocupa na família. Apenas 30% desses professores possuem uma faixa etária entre 25 e 40 anos. Uma hipótese para tal configuração etária seria a demora do município realizar concurso público. Os professores efetivos que constituem esse gráfico são oriundos do concurso de 1997, 2002 e 2015. Tivemos um intervalo de 13 anos entre os dois últimos concursos, o que contribuiu para o amadurecimento desse quadro docente.

Outro achado que se refere à idade dos professores é a preocupação externada por Silva (2011, p. 89).

> Apesar de não haver estudos específicos sobre o que seria essa "idade ideal" para se trabalhar com crianças pequenas (se é que podemos falar em idade ideal), as atividades requeridas das professoras, sobretudo com relação aos cuidados dispensados à criança, a disposição para brincadeiras, jogos, expressão corporal e dança, além de ações como sentar ao chão e agachar, parecem representar obstáculos a serem enfrentados pelas professoras situadas na faixa-etária entre 45 e 55 anos.

No que tange à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, importante informação depreendida da conversa com Tereza, os dados do Quadro 5 mostram que 133 professores infantis, em exercício, possuem curso superior completo.

Quadro 6 - Formação dos profissionais que desenvolvem as atividades docentes na educação infantil na rede municipal de educação no município de Guanambi-BA em 2016

Formação dos professores	**Número de educadores infantis**
Nível médio	02
Curso Superior completo	35
Especialização	98

Fonte: Censo escolar 2016

Tal exigência se encontra presente desde setembro de 2011, quando Guanambi, no âmbito das reformas na educação municipal, aprovou a Lei nº 514 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (GUANAMBI, 2011). Esta deixa claro que a exigência para o ingresso na carreira na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é a habilitação em curso de Pedagogia nos termos da Legislação vigente.

Todavia, a presença de dois professores com nível médio traz um descumprimento de que preconiza o Plano, mas encontra respaldo na alteração feita pela Lei nº 12.014/2009.

Convém ressaltar que a análise documental nos permitiu identificar que os professores com formação em nível médio presentes no quadro de docentes desta rede encontram-se com vínculo funcional temporário.

Os dados do Quadro 6 nos conduzem a outro achado – a escolaridade dos professores, que atuam na educação infantil de Guanambi, destoa de percentuais apresentados na pesquisa de tipo survey "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), realizada em sete estados brasileiros, onde 32% dos entrevistados afirmam possuir no máximo o ensino médio completo.

A leitura desses relatos também nos permite concluir que na rede municipal de ensino deste município coexistem professores com vínculos empregatícios distintos. Professores que ingressaram na docência via concurso público e professores temporários. Essa constatação é possível quando analisamos a fala de Helena, que nos conta que ela migrou do vínculo temporário para efetivo, após aprovação no concurso público.

Tal análise se faz presente na categoria a seguir, que versa sobre as percepções dos professores que experienciaram na rede municipal de Guanambi, em momentos distintos a condição de professor temporário, contratado, e a condição de professor efetivo.

4.2 O vínculo empregatício: aproximações e distanciamentos entre ser efetivo ou temporário na rede municipal de Guanambi

O trabalho temporário no Brasil encontra seus dispositivos legais desde 1974 com a Lei n.º 6.019 e foi regulamentado pelo Decreto 73.841 de 13 de março de 1974, a fim de suprir a necessidade transitória de acréscimo extraordinário de serviços e substituição de pessoal regular e permanente, conforme estabelece o artigo 2º desta lei.

A Constituição Federal de 1998, em seu artigo 37, inciso II preconiza:

> A investidura em cargo ou emprego público depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou do emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Todavia, neste mesmo artigo, no inciso IX encontramos uma exceção à regra geral do concurso público, haja vista que existe a previsão de contratações por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Tal deliberação foi endossada pela Lei nº 8.745/93 que traz diretrizes que devem ser seguidas por leis estaduais e municipais, como a indicação de casos de necessidades

temporárias e a exigência de processo seletivo simplificado. E posteriormente alteradas pelas Leis nº 9.849/99 e 10.667/03, visando amparar as situações em que a contratação temporária se fizessem necessárias.

Segundo a Constituição Federal para que a contratação temporária seja considerada válida são imprescindíveis três pressupostos: o primeiro seria a determinabilidade temporal da contratação, ou seja, os contratos temporários devem ter sempre prazo determinado, o que contraria os regimes estatutários e trabalhistas; o segundo seria a temporalidade da função, a necessidade desse servidor deve ser sempre temporária, pois se a necessidade for permanente, cabe ao Estado realizar recrutamento mediante concurso público e por fim, a excepcionalidade do interesse público.

No município de Guanambi, o ordenamento legal que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências é a Lei nº 1.013 de 30 de novembro de 2015, que em seu artigo 2º, inciso III, traz as seguinte regulamentação para a contratação de professor substituto:

> § 1º. A contratação de professor substituto a que se refere o inciso III far-se-á exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória, bem como para suprir vagas não preenchidas quando da realização de concurso público.
>
> § 2º. As contratações para substituir professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da unidade escolar. (LEI Nº 1.013/2015).

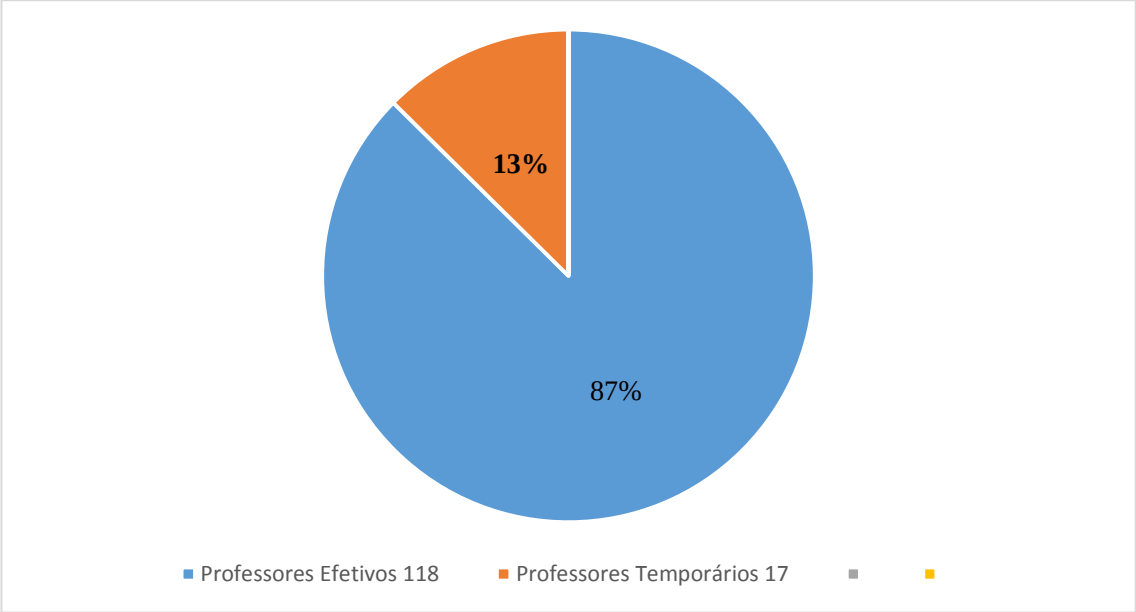
É importante destacar que o conteúdo da Lei n.º 6.019/1974 foi alterado pela Lei 13. 429/2017, que traz agora em seu artigo 2º a seguinte redação: trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços.

A aprovação desta Lei reflete o esforço do poder público em eliminar o caráter extraordinário deste vínculo empregatício, tornando-o uma prática comum nas relações de trabalho e reflete as mudanças econômicas e políticas decorrentes da influência neoliberal e da reestruturação produtiva que vêm desde a década de 1980 impactando a vida do trabalhador, na medida que flexibiliza o trabalho, pois baseia-se na ideia do curto prazo, da incerteza e instabilidade.

Segundo Finamor Neto (2016) a contratação temporária de professores é tida como uma das formas da flexibilização das relações de trabalho que mais se consolidou na educação básica pública a partir da gestão do Estado neoliberal. Em amostra da pesquisa de tipo survey "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012) dos 8.266 professores entrevistados em sete estados do Brasil (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) 5.380 são estatutários, 2.250 são temporários/substitutos ou designados, 338 são CLT/carteira assinada e 298 são estágios com remuneração. Na maioria dos Estados da federação, é comum a existência de professoras temporárias ou terceirizadas.

No município de Guanambi-BA, a Figura 4 evidencia a presença de 87% de professores contratados por concurso público, mostrando que há um quadro de professores efetivos e estáveis na rede. Informação que endossa a configuração etária madura dos professores de Guanambi, onde 27% dos docentes possuem mais de 50 anos de idade. Entretanto, esta mesma figura mostra que em Guanambi a presença de contratos temporários é uma prática que se faz presente, somando 13%. Esse fato pode trazer diversas implicações quando se tem no vínculo empregatício um dos elementos importantes para a valorização dos professores e para a qualidade do ensino.

Figura 4 - Professores da educação infantil, conforme sua forma de contratação



Fonte: Censo Escolar 2016

Marques (2010) enfatiza que o vínculo empregatício efetivo colabora para a valorização dos professores, na medida em que agrega ao trabalho docente características como estabilidade, progressão na carreira, criação de vínculo com uma unidade escolar. Além

de reduzir a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos profissionais e a excessiva extensão da jornada de trabalho.

Num processo contrário ao enunciado por Marques (2010) encontram-se os professores cujo vínculo empregatício é temporário, ou seja, de professor contratado. Nesse contexto, encontramos um processo de desvalorização que é denunciado por Helena no trecho que segue, extraído da *conversas interativo-provocativa*s que estabelecemos.

> *Se tem diferença entre ser substituta e efetiva? Tem diferença, com certeza!! Apesar de que ainda como efetiva ainda tem aquele negócio de estágio probatório, mas os professores velhos têm prioridade em tudo, tudo que for ter nas aulas, tudo que for decidir, no caso de decidir a carga horária, primeiro os professores mais antigos, depois os mais novos, a gente não tem opção de escolha, mas melhorou!! Como efetivo, até mesmo a questão do material, de pedir, de falar, é tudo diferente. Quando a gente é contratado é melhor ficar calado, ninguém nunca me falou para ficar calada, mas eu sentia que tinha essa necessidade de calar, consentir com tudo.*
> *Hoje, eu me sinto mais à vontade para falar, para expor minha opinião.*
> *Há hoje, uma valorização maior, trata você com muito mais cuidado. No caso da creche eu vivi os dois momentos lá, professora temporária e professora efetiva substituta, então acabava que ficava igual a do contrato, porque a gente de substituição fica no mesmo patamar de contrato, né?*
> *Mais valorização financeira, tem a questão da carga horária da gente que agora é outra, eu me sinto muito melhor no concurso. Apesar de que eu queria estar melhor ainda, né?! (Risos) Ainda não recebo pela especialização.* (Helena, CIP 2017).

Entendemos que a vez e a voz do professor são determinadas a partir do vínculo empregatício que lhe pertence. A ideia de pertencimento à rede de ensino na qual se encontra vinculada, a relação com seus pares, o *status* de ser professor, o processo de valorização, tudo se altera a partir do vínculo empregatício estabelecido. Assim como questões relativas a sua remuneração e a sua carga horária de trabalho.

> *A carga horária era 20 horas, 16 horas de sala de aula e 4 horas de AC. Era obrigado a dar 16 horas na sala de aula e eu dava 18 e falava para mim que não tinha como não ser daquele jeito. Eu dava 18 horas de sala de aula e duas só de AC.* (Helena, CIP 2017).

Para os professores contratados, a jornada de trabalho semanal é estabelecida conforme as lacunas de pessoal na escola. Sua carga horária não é estabelecida num número de horas como acontece com os professores advindos do concurso para 20 horas.

Em Guanambi, a Lei nº 1.084/2016 que dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério assegura em seu artigo 54 que os Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal poderão submeter-se a uma jornada de trabalho semanal de 20 a 40 horas, das quais 1/3 será destinada às Atividades

Complementares (AC). Entendendo-se como atividades complementares, as horas destinadas às atividades de planejamento de aulas, avaliação da aprendizagem dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada. Tal jornada de trabalho é restrita apenas ao grupo de professores pertencentes ao vínculo de contrato efetivo.

Os professores com contratos temporários, em contrapartida, possuem uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que apenas 4 horas são destinadas às Atividades Complementares. Mas o excerto da fala de Helena evidencia que nem sempre isso é cumprido, pois muitas vezes teve apenas 2 horas de AC.

Essa constatação coaduna com uma preocupação de Vieira (2013) que destaca que os profissionais temporários trabalham nas redes municipais, mas não são contemplados com um plano de cargos e salários, tampouco pertencem a uma carreira profissional pública.

> *Hoje eu recebo o salário base, o vale-transporte, a titulação ainda não recebo e a gente tem dificuldade até para participar da formação, por exemplo questionei com a diretora na semana passada, porque para eu vim para pós eu faço uma troca com as minhas colegas de trabalho, aí eu venho, mas depois eu tenho que pagar para elas, eu estou com as cadernetas lá atrasadíssimas, e eu acho que eu tenho o direito de vir fazer a formação. Aí ontem levantou uma questão na pós, porque às vezes são disciplinas no módulo, se eu perder uma tarde, eu perdi mais de 25%, então já perdi a disciplina, se eu perdi a disciplina, eu perdi o certificado da pós e vou ganhar o certificado de extensão, então eu não vou perder a minha pós, se eu tenho o direito de fazer ela, né? Hoje mesmo, eu falei para ela que eu só ia dar aula até o recreio e depois do recreio vocês veem o que que faz que eu vou pra pós, para não perder uma tarde toda na pós. Eu estou aqui na pós de AC, porque eu troquei todos os meus ACs com minhas colegas*. (Helena, CIP 2017).

Apesar de ter migrado do vínculo temporário para o efetivo e ter obtido algumas vantagens que incidem sobre seu processo de valorização, por conta do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos, Helena traz a preocupação em relação ao seu processo de profissionalização. Apresenta dificuldades em cursar o processo da especialização, pois não encontra suporte para participar desses momentos formativos. As trocas e arranjos feitos dentro da escola são feitos com os colegas para reposições posteriores, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho às suas demandas, enquanto professora.

Outra reflexão possível a partir das conversas refere-se ao fato de que mesmo os temporários possuem processos de valorização diferenciados. Se o professor temporário é proveniente de um processo seletivo, ele consegue algumas vantagens asseguradas pela legislação, como férias e 13º salário. Mas se o professor temporário não participou de um

processo seletivo e este vínculo se estabelece mediante outras relações estabelecidas com o poder público local, sua condição ainda é bem mais precarizada.

Essa forma precarizada que se expressa no modo de contratação de professores torna-se uma estratégia governamental para a redução de gastos públicos. Macedo e Cabral Neto (2013) afirmam que é menos oneroso para os governantes contratar um professor por determinado período, sem o registro na carteira de trabalho e previdência social. Já que o professor temporário, embora possua os mesmos deveres e obrigações de um professor efetivo, não usufrui dos mesmos direitos, visto que não recebe Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), seguro desemprego e em alguns casos nem mesmo o décimo terceiro salário. Podendo ainda ter seu contrato rescindido em dezembro com o término do ano letivo, vivendo assim um constante processo de instabilidade.

> *Na época em que era contratada, tinha o pessoal que fez seleção e tinha os que foram contratados sem seleção, tinha essa diferença, a gente que fez a seleção recebia férias, 13º salário, eles eu não sei se recebiam, a gente recebia tudo terço de férias e 13º. O salário era praticamente metade do Piso Nacional, acho que era assim, quando a gente entrou era um salário mínimo, eu falo que era um salário mínimo, porque quando caia na conta, ficava um salário mínimo, porque tinha uns descontos, por isso que a gente considera que era maior um pouquinho, por conta do desconto do INSS. O pessoal do contrato sem seleção, não sei se eles recebiam o 13º e o terço de férias, mas o valor do salário era o mesmo*. (Helena, CIP 2017).

O professor contratado não pode ser considerado estatutário, já que que estão submetidos ao regime contratual e tampouco podem ser considerados celetistas, uma vez que não são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Assim, o regime de previdência social a que estão sujeitos é o regime aplicável a todos os trabalhadores, excetuando os que exercem cargos públicos com vínculo efetivo.

Para Hipolyto (2102) esse é um aspecto da precarização que pode ser observado nas redes de ensino, pois o trabalho docente deveria ser realizado por professores da rede, mas o que é constatado é que vem se desenvolvendo por professores temporários, cuja atividade laboral é precarizada, com baixa remuneração e sem garantias trabalhistas, conforme enuncia Isabel.

> *Hoje, concursada, me sinto mais com voz do que antes. Eu entendia que não tinha valor. Se no espaço que eu trabalhava, a voz dos profissionais efetivos não tinham tanto valor, imagina a minha! Eu acho que a gente vai se sentindo inferior mesmo, o contratado se sente*. (Isabel, CIP 2017).

Outro aspecto desvelado pela pesquisa perpassa pela dimensão política, Isabel traz em seu relato reflexões importantes acerca da formação política que o vínculo como professora efetiva lhe possibitou:

> *A gente fica mais engajada politicamente, porque quando a gente é do contrato, igual eu não era do sindicato, quando tinha uma reunião do sindicato eu queria saber o porquê, o que que tinha ali, o que estava discutindo, só que todo mundo já falava: "Vocês não vão, não! Vocês são do contrato! Não precisa ir não!". Porque a gente não era filiada e nem nada, e nem podia ser, né? Então acabava ficando naquela coisa ali da escola, só dar aula, pronto, acabou. Não tinha esse envolvimento político, eu acabava não envolvendo em nada, ficava aquela coisa apática, sabe? Só ali dentro da escola e não sabia dessas discussões em relação a educação que acontecem tanto nesses ambientes, tanto dos sindicatos quantos dos grupos de estudos que saem dali. Então acabava não envolvendo, mas depois do concurso, assim que eu passei, eu já me filiei, a gente se envolve mais, a gente sente mais esse desejo de mudança, porque antes todo muito fica privando a gente assim, colocando medo na política, que pode alguém te ver e tudo, e mesmo que a gente não foi lá pedir, pois não fui pedir prefeito nem nada, pois eu estava pelo processo seletivo, mas todo mundo ficava falando que podia tirar a gente por conta disso*. (Isabel, CIP 2017).

A instabilidade, a insegurança, o medo, a falta de autonomia do professor contratado é enfatizada. A sua condição de contratado traz consigo, conforme observamos no diálogo acima, a condição de estar sendo vigiado o tempo todo, de não poder participar das discussões e possíveis enfrentamentos relacionados a sua condição de docente, sob a preocupação de perder o emprego que por si só já é precarizado. Acompanhamos assim um aumento do controle sobre o trabalho dos professores temporários.

O engajamento político é outro aspecto levantado por Isabel. De acordo com Fernandes (2015) as ações desenvolvidas pelo movimento sindical colaboram para modificar as relações unilaterais pré-estabelecidas, além de possibilitar a aquisição e/ou ressignificação de práticas democráticas. Tal posicionamento é ratificado por Ferreira (2009, p. 19):

> Compreende-se que embora as políticas de valorização e profissionalização do magistério possam ter início em ações municipais e estaduais, em nível de cada sistema e de cada rede, mesmo com o processo de descentralização financeira dos recursos, essas políticas exigem soluções nacionais para os problemas da educação. Nesse sentido, consideramos como bastante significativo o envolvimento dos profissionais do magistério em associações de classes ou sindicatos, de forma a promover o fortalecimento da categoria e do próprio sindicalismo docente, constituindo uma participação ativa e democrática nas decisões das políticas de valorização do magistério.

Mesmo que o vínculo empregatício temporário seja oriundo de um processo seletivo simplificado, que de certa forma traz certa autonomia para o empregado, essa situação de

"refém da gestão" não se altera, como Isabel complementa: *"Eu fiz a prova lá no Josefina. Quando eu entrei em 2013 na educação infantil, foi pelo processo seletivo, mas mesmo assim pelo fato da gente ser contratada, as pessoas ficam falando pra gente não participar, não se envolver, fica colocando esse medo na gente, né?"*.

Provocada a se manifestar sobre os tipos de contrato existentes na rede municipal, Isabel nos explica:

> *Existia igual existe ainda contrato aí. Toda escola tem, aquele que vai atrás de vereador, de pessoas assim. Eu já estava, por conta do processo seletivo e eu continuei e também tem muito a ver a escola, que talvez, no meu caso não tirava não, porque o processo seletivo era dois anos e depois mais dois anos, só tirava depois disso, aí já veio o concurso, aí não teve problema. Mas muita gente é mais por conta de vereador, aí então todo mundo ficava falando corre atrás do seu vereador, não sei o quê, mas o meu não tive muito isso não, porque eu participei de uma seleção*. (Isabel, CIP 2017).

Os vínculos temporários depreendidos dessa conversa organizam-se em duas modalidades. Uma por conta de um processo seletivo simplificado, prática muito comum nas atuais gestões como estratégia para contenção de gastos públicos. E a outra decorrente das relações sociais de exploração, da ideologia do favor e do clientelismo.

Teixeira (2016) afirma que o clientelismo político é uma prática eleitoreira de certos políticos que consiste em privilegiar uma clientela (eleitores) em troca de seus votos, apoio político e é um conceito que está diretamente ligado a outros conceitos, como corrupção, demagogia, falsidade ideológica, perseguição política, favoritismo, entre outros, que são considerados amorais e que estão presentes nos currículos de muitos políticos no interior do Brasil, principalmente em cidades do Nordeste brasileiro.

Para Macedo e Cabral Neto (2013) a contratação de professores temporários acarreta várias implicações para o trabalho desenvolvido na rede, assim como para as condições de trabalho destes docentes, dentre as quais, eles citam: a não fixação do professor em uma única instituição de ensino, pois esse profissional migra de uma escola para outra, a fim de atender as demandas do sistema, o que acaba por prejudicar sua identidade com aquela escola, bem como a continuidade do trabalho pedagógico; rebaixamento do salário e dos direitos trabalhistas, instabilidade, pois o trabalho possui um prazo determinado para acabar; negação do direito de participar das reuniões sindicais, de greves e de lutar por melhores condições de trabalho.

> *Às vezes a gente acabava ficando de escanteio em muitas situações, igual mesmo eleição, eu ficava morrendo de vontade de votar para diretor, agora a gente tem direito, eleição de sindicato. Agora não, mas depois você ter*

> *direito a concorrer ao cargo, nossa isso é maravilhoso!! Essas coisas políticas dentro da escola, até quando a gente estava discutindo o projeto político pedagógico, reformulando e tudo, a gente fica mais com sede de melhoria, dá mais esse gás na gente de buscar mais, porque a gente fica muito recuadinho, eu acho, né? Pelo menos eu era um pouco assim, ficando muito assim sem querer ir muito à frente das coisas, porque tem sempre aquela coisa, você é barrado em algum momento de não participar.* (Isabel, CIP 2017).

Fenômenos como rotatividade de professores e sua itinerância por várias escolas exemplificam a precarização do trabalho docente. Além da desvalorização profissional no tocante aos salários e às jornadas de trabalho a que são submetidos. Com vistas de ampliar essa discussão, abordaremos, nas seções que seguem as categorias Carga horária/Jornada de trabalho e Salário realizando um diálogo constante com a análise documental e os sentidos atribuídos a esses elementos presentes nas condições de trabalho docente.

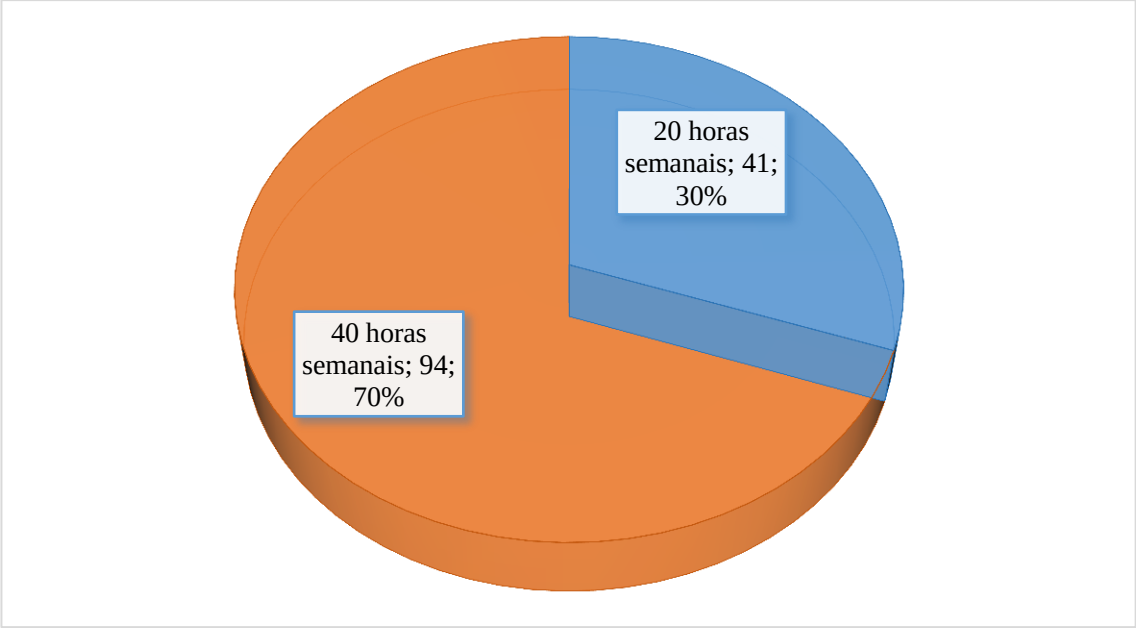
4.3 Carga horária/jornada de trabalho: entre o desejo e a realidade

O tempo é um fator relevante ao considerarmos as condições de trabalho do professor. Inúmeras são as atividades docentes diretamente relacionadas à ação de lecionar, a qual envolve uma série de tarefas que não se limitam à sala de aula e ao contato direto com os alunos. São elas: os estudos, o aprimoramento profissional, o planejamento, a avaliação, a correção de atividades, o atendimento aos pais, a participação de reuniões, a pesquisa, entre outras. Dentre essas particularidades próprias da docência, destaca-se o volume de atividades intelectuais a que o professor se encontra imerso, o que acarreta então tratamento diferenciado em relação aos demais trabalhadores, no que se refere à jornada de trabalho.

O tempo destinado às atividades docentes a cada dia vai se alterando, novas formas de utilização são impostas e controladas. Paralelo a isso, os baixos salários que recebem obrigam muitos professores a trabalhar com uma carga horária semanal superior a 20 horas, frequentemente em mais de uma escola.

No que concerne à situação dos docentes da educação infantil deste município em relação à jornada de trabalho, os dados da pesquisa nos informam que a maioria trabalha com uma carga horária semanal de 40 horas, conforme enuncia a Figura 5.

Figura 5 – Jornada de trabalho dos professores



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Temos assim, no município de Guanambi, 70% dos professores com carga horária de 40 horas semanais, enquanto que 30% atuam com 20 horas semanais. À medida que a análise documental foi realizada, pudemos produzir algumas informações, cruzando os dados do Censo Escolar com a Programação de Carga Horária dos professores, disponibilizada pela secretaria: apenas três desses profissionais atuam em duas instituições de ensino, um com carga horária de 20 horas e dois com 40 horas. Dos 41 profissionais que desenvolvem suas atividades laborais com carga horária de 20 horas semanais, 20 ou são professores efetivos do concurso público realizado em 2015, ou são professores com contratos temporários. E a maioria dos 94 professores com 40 horas semanais conseguiram ampliação de sua carga horária através do enquadramento funcional

O fato de 70% desses professores possuírem carga horária semanal superior a 20 horas nos conduz a outra reflexão acerca da precarização do trabalho do professor. Esses indicadores nos revelam que eles estão passando por um processo de desvalorização salarial, que os leva a terem que duplicar a jornada de trabalho, conforme salientam Isabel e Helena.

> *Mesmo concursada estou sempre com 40, sempre fazendo hora suplementar, pra ganhar um pouquinho a mais. Quase toda vez eu pego, só agora que eu falei com as meninas lá, que eu ia ficar com 20, enquanto meu filho está pequenininho... É um sonho trabalhar só 20, mas a condição da gente não permite!* (Isabel, CIP 2017).

> *Hoje eu substituo dentro da própria escola, ficou muito legal! Eu estou com 40 horas dentro da própria escola, 20 horas com a educação infantil e 20 horas cobrindo todos os horários dentro da escola, por isso que na sexta de tarde eu não consigo sair, é mais difícil, porque sexta de tarde são duas aulas numa sala e duas em outra. Uma dessas professoras precisa da sexta porque tem carga horária em outro espaço e a outra participando de uma formação no CETEP. Essa substituição eu comecei em março com 32 horas e em abril eu já peguei as 40. E estou constante as 40 até o final do ano. E tomara que o ano que vem de novo, para eu poder pagar minhas contas!! (Risos)* (Helena, CIP 2017).

Outra informação produzida pelas CIP é referente à diferenciação existente entre as jornadas de trabalho entre o professor efetivo, o professor temporário e o professor efetivo que realiza horas suplementares à docência.

> *A carga horária era 20 horas, 16 horas de sala de aula e 4 horas de AC. Era obrigado a dar 16 horas na sala de aula e eu dava 18 e falava para mim que não tinha como não ser daquele jeito eu dava 18 horas de sala de aula e duas só de AC. Como efetivo, no ano passado, trabalho com substituição eu cheguei a dar 16 aulas na sala de aula, porque diziam que não podia ser 13 horas na substituição, pois não podiam contratar outro professor só para completar minhas 4 horas, sendo que na própria instituição tinham profissionais que só tinham 20 horas que poderiam completar aquela carga horária, para eu poder dar só as 13 de sala de aula. No ano passado, de junho até dezembro, eu dei na substituição 16 horas igual ao professor contratado.* (Helena, CIP 2017).

A fala de Helena nos permite fazer a seguinte constatação: os professores temporários e os professores efetivos, que possuem um plano de carreira alicerçado na Lei do Piso, quando assumem turmas de substituição assumem também uma carga horária de interação com seus alunos que ultrapassa o tempo previsto na legislação.

A LDB 9394/96, estabelece no inciso V do artigo 67, que aos docentes do magistério público deverá ser assegurado um tempo para os estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária do professor. Embasado no ordenamento legal da LDB, a Lei do Piso, Lei 11.738/2008, em seu parágrafo quarto, do artigo 2º dispõe que esse tempo deve ser de 1/3 da carga horária do professor, ficando reservado 2/3 para o desempenho de atividades de interação com os estudantes.

> Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
> § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

> § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.
> § 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.
> § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.
> § 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005. (BRASIL, 2008).

Sobre como esse ordenamento legal reverbera na vida funcional do professor, no sentido de trazer melhores condições de trabalho, temos as declarações de Isabel e Sandra:

> *A carga horária pra mim foi um dos melhores presentes! A carga horária foi boa demais, porque eu trabalhava 16 horas, agora 13 horas, então você tem um tempo maior para muitas coisas, como o planejamento. Nossa!!*
> *Só quando a gente pega hora suplementar, aí tem que cumprir 16, né? Mas a carga horária faz uma diferença! Estão querendo tirar, né? Mas faz uma diferença muito grande! Se não fosse ela!! A gente tem condições de fazer tanta coisa pra melhorar assim, ainda mais na educação infantil, pra ficar mais criativa a nossa aula, é jogos, é tanta coisa! Eu produzi tanta coisa com essa carga horária, porque senão a gente vai levando tanta coisa pra casa, a gente ainda traz coisa pra casa, não tem jeito! Mas sem ela traria muito mais coisas!* (Isabel, CIP 2017).

> *A lei do piso facilitou mais a nossa vida, pois antes estaríamos ali na sala de aula e teria que levar as coisas para fazer em casa, porque aqui não daria tempo e agora com essa redução da carga horária, isso facilitou muito o trabalho e melhorou também nossa forma de estar na sala de aula, porque você estando 40 horas na sala de aula, a mente fica ali cansada, não só a mente, mas o físico cansa, pois a educação infantil requer muito essa habilidade, essa responsabilidade e o físico acaba esgotando, porque são crianças pequenas, e tudo elas exigem de você, exigem atenção e assistência o tempo todo*. (Sandra, CIP 2017).

Ter 1/3 da carga horária para dedicar-se a atividades de planejamento constitui-se um ganho para o professor no que se refere à valorização. Ter a Lei do Piso aprovada representa uma conquista pleiteada por quase 20 anos após a Constituição de 1988, após amplo debate envolvendo a sociedade, o movimento sindical, com destaque para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e gestores das três esferas do governo. (TEIXEIRA, 2016)

Tais conquistas aparecem ameaçadas neste cenário político de incerteza e de ataques a direitos sociais historicamente conquistados. Ao invés de acompanharmos uma continuidade de um processo de construção de um arcabouço legal e institucional para com os docentes, temos encontrado um cenário diferente, como o descumprimento do que a Lei 11.738/2008 preconiza sobre a carga horária do professor. *"Diz que a carga horária vai mudar no ano que vem, que do jeito que está aí a situação, que vai voltar para o que era antes! Misericórdia!!* (Isabel, CIP 2017).

São ecos de um discurso que ganha destaque na agenda nacional justamente no momento em que o país passa por um período de instabilidade política, o que dificulta em muito o processo. Tais ecos encontram-se assentados no Programa Uma ponte para o futuro, programa lançado em 2015 pelo presidente Michel Temer, que busca justificar a defesa dos cortes públicos em políticas sociais, partindo de uma análise da situação econômica com ênfase alarmista dada à "estagnação econômica e ao esgotamento fiscal do Estado". Esse programa afronta a Carta Magna brasileira, retira dela sua autoridade, garantida pelo princípio da supremacia da Constituição, e confere todo o poder ao Congresso Nacional. Consequentemente aponta para um estado de grande instabilidade, em que a sociedade fica à mercê das decisões do Congresso. Particularmente, essa "medida" põe em risco o piso salarial dos profissionais da educação básica e dos servidores públicos em geral, além de apresentar sérias ameaças às suas carreiras. (OLIVEIRA, 2016).

Mesmo que na rede municipal de Guanambi, haja espaço de sete horas/semanais na carga horária docente para que ele participe de atividades relacionadas ao planejamento, constatamos na conversa com Helena, que a quantidade de atividades que envolve seu trabalho na educação infantil faz com que ela leve trabalho para casa.

> *O planejamento, o plano das aulas eu faço de noite, eu sei que a lei melhorou muito em termo de carga horaria, mas eu não dou conta não, eu faço em casa, não sei se é a educação infantil precisa de uma coisa mais... a gente faz muita coisa, tem que produzir o material, tem que planejar... eu não dou conta não, sempre faço em casa. Tem hora que meu marido reclama, o que é que você trabalha na escola, e ainda traz trabalho para casa. Tem coisas que eu não termino, desisto, porque eu não dou conta de fazer, e agora com a Pós é que o negócio tá ficando complicado, mesmo!*
> *Minha filha estuda na creche, quando eu pego ela de tarde, e venho para casa, ela pergunta você vai limpar a casa, mamãe? Porque chega em casa, ainda tem o serviço de casa também, não é?*
> *A redução foi uma redução boa de carga horária, eu fico pensando como é que o professor trabalhava 20 horas mais o CETEP no dia de sábado. Antigamente não era assim?! Era difícil, muito difícil!! Hoje a gente não dá conta ainda!* (Helena, CIP 2017).

A atividade docente é uma atividade cuja jornada é integral, ocupa seu tempo tanto no espaço público no qual atua como no espaço privado, sua casa, sem respeitar horários e tampouco receber remuneração para tais atividades. Segundo Macedo e Cabral Neto (2013, p. 184),

> essas atividades exigem do docente cada vez mais dedicação e dispêndio de energia para atender às constantes demandas educacionais impostas pelas atuais reformas educacionais, o que tem retirado o tempo livre para o lazer, por exemplo, e aumentado cada vez mais o tempo dedicado ao trabalho.

Para a mulher, além da retirada do tempo de lazer, há uma sobrecarga com o trabalho doméstico e as atividades formativas. Entretanto, como destacam Zibetti e Pereira (2010, p. 265),

> pouca ênfase tem sido dada à questão da sobrecarga feminina com o trabalho doméstico, acentuada pelas demandas do trabalho docente que, pela falta de tempo destinado a essas tarefas no ambiente escolar, invade a vida privada. Assim elas se veem divididas entre as demandas dos afazeres domésticos, do cuidado e atenção para os filhos e as exigências do trabalho.

Assim, muito trabalho acaba sendo realizado pela professora no local onde reside e resulta em tempo de trabalho não remunerado. Ocorre uma dilatação das atividades docentes que envolve atividades extraclasse, momentos de estudo, planejamentos, fora do seu local de trabalho, aumentando sua carga de trabalho e jornada de trabalho, mas não seu salário.

É latente no trabalho docente o uso do tempo para realizar tarefas fora do espaço da sala de aula: estudos, preparos de matéria, correções de atividades, dentre outras.

> Na atual conjuntura, em que os gestores da educação fazem uso de elementos vinculados à teoria da administração, sendo a busca pela produtividade o elemento central, essas atividades tornam-se mais complexas e intensas e exigem mais tempo dos professores. Todavia, esse tempo não é computado para integrar a carga horária para a qual o professor foi contratado, o tempo extra passa a ser invisível para os contratantes, seja o Estado ou os empresários da educação, e envolve subjetividades. (FERNANDES, 2015, p. 47).

Ainda sobre a Lei 11.738/2008, Maria faz a seguinte ponderação:

> *A carga horária melhorou muito depois da Lei do Piso, mas depende da parceira com quem você trabalha, porque eu fico preocupada com a aprendizagem dos meninos, a gente começa uma coisa, o outro não dá sequência, aí complica. É preciso que todos tenham responsabilidade com o trabalho, tenham compromisso.*

Nesse contexto, as horas complementares à docência, que envolvem 1/3 de sua jornada de trabalho representam um ganho, todavia alguns estudos, como o de Sampaio e Marin (2004) apontam que esses momentos raramente são usados para rever, debater ou resolver coletivamente as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, mas como momentos para deliberações administrativas; são momentos individuais dos professores que muitas vezes ocorre fora do ambiente escolar, sem se constituírem espaços e tempos formativos coletivos, colaborando assim para o isolamento e solidão do professor no exercício de suas atividades.

Outro achado da pesquisa relaciona-se ao fato de ser professor efetivo durante 20 horas semanais e ao mesmo tempo assumir substituição na mesma rede de ensino onde é efetivo. Esse arranjo traz algumas importantes implicações para as condições de trabalho, conforme asseveram as transcrições das CIP a seguir:

> *Hoje eu sou professora de 40 horas, e esse processo também foi um processo difícil. Antes era preciso ter três anos seguidos de substituição para conseguir o enquadramento e meu processo foi assim, eu substitui, aí minha colega precisou de um empréstimo de cadastro, eu peguei, trabalhei, mas deixei no nome de minha colega e quando chegou a época de meu enquadramento faltou um dia para eu provar que tinha substituído os três anos seguidos, pois se você contasse que tivesse pelo menos um dia no mês que você substituiu os três anos, você seria enquadrado. Eu faltei esse dia no mês de abril, se não me engano.*
> *Aí eu tive que passar pelo outro processo de enquadramento, anos mais tarde, com realização de provas, de avaliação, de tudo mais, foi um processo com muita dificuldade, com muita pressão psicológica, no dia de fazer a prova, o memorial, eles estavam dando para a gente o termo para os exames médicos, foi tudo junto. E no exame médico, se você não comprovasse que estava apto para a função estava eliminado, tanto que alguns colegas por terem nódulos na garganta foram desclassificados. Eu enquadrei, tenho 40 horas na creche, mas foi luta, muita luta mesmo! Você ir à Secretaria de Educação arrumava um papel, tentando comprovar, foi difícil!*
> *Mas antes de enquadrar, eu substituía em outra creche, eu saia daqui era 11h na época, tinha que entrar lá 11h30, também foi um período muito sofrido. Após eu tinha 20 horas aqui e 20 horas na Escola Wanda Neves, também foi muito difícil, pois tinha que deslocar, preparar material, planejar para crianças e alunos de idades diferentes, aqui era creche, lá era ensino fundamental, era complicado participar de um evento na mesma data lá e aqui, o que impossibilitava um ou outro, acabava comprometendo, foi mais trabalho, porém acrescentou também na minha experiência. Mas quando você está no mesmo ambiente, isso facilita mais.* (Sandra, CIP 2017).

> *Quando a gente não estava trabalhando aqui as 40 horas, trabalhava 20 aqui e 20 lá no fundamental e era difícil, muito difícil, você encontrava aluno, tinha uma substituição ali, as meninas do CETEP ligavam, perguntando se tem gente querendo pegar, e as pessoas diziam eu não quero não, é longe, é uma turma assim, uma turma de 3ª série, com meninos de 13,*

> *14 anos em uma turma, era difícil demais. Você ficava 20 dias lá, 15 dias, 30 dias, 40 dias ou ficava 2 dias, isso era ruim demais, hoje não, você já tem aquela coisa firme, está aqui as 40 horas certinho, você vem na segunda e vai sair na sexta, já sabe quem são os alunos que você está atendendo, totalmente diferente. Lá não, você ia para uma sala, às vezes tinha um apanhado e de x, ia pra outra, tinha um apanhado de y. era ruim, aluno também não te respeitava, vinha um professor num dia, no outro vinha outra, ou na outra semana vinha outra, era ruim demais. Eu creio que quem está hoje no município com 40 horas, está feliz. Eu não tenho nada para reclamar, pois tem o seu espaço próprio, já conseguiu se enquadrar e trabalhar no mesmo local, na mesma escola. E isso é bom, porque antes era 20 horas em uma escola e o restante ninguém sabia como seria, você tinha que correr atrás, era um pouco difícil*. (Antônio, CIP 2017).

As informações aqui produzidas coadunam com as da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB) que investigou docentes nas três etapas da educação básica e apresentou os seguintes percentuais: de 46% de professores que trabalham em mais de uma instituição de ensino, 37% atuam em duas, 7% em três e 3% em quatro ou mais.

Oliveira (2016) destaca, a partir da pesquisa TDEBB, a necessidade de exclusividade a uma única unidade de ensino, dada a possibilidade de enriquecimento da condição profissional docente, à medida que possibilita o amadurecimento do coletivo, a continuidade do trabalho, bem como a criação e/o estreitamento de laços com a comunidade.

Outras reflexões possíveis a partir dessa análise dizem respeito à rotatividade e à itinerância desses professores, o que acaba por precarizar suas condições de trabalho e os processos de ensino e aprendizagem mediados por eles, conforme destacou Antônio.

Quando provocada a falar sobre a carga horária, muitas foram as revelações de Sandra. Para ela, a ampliação de sua carga horária foi um processo de muita luta e até mesmo doloroso, permeado por momentos de muito estresse e de pressão psicológica.

O número de instituições de ensino onde os professores trabalham tem relação direta com os baixos salários que recebem. A fim de suprir suas necessidades de consumo, muitos se veem obrigados a assumir dois até turnos de trabalho, com intervalos mínimos que não lhes garantem nem mesmo o tempo para uma refeição mais tranquila, isso quando não almoçam no próprio ambiente de trabalho.

Paralelo a isso, ela, juntamente com Antônio, ainda chama atenção para como o trabalho da escola fica prejudicado pela itinerância e falta de tempo de dedicação à escola, pois quando trabalha em duas instituições de ensino acaba sendo impossibilitado de participar ativamente de todas as suas atividades. Nessa direção, Hypolito (2013) ressalta que o trabalho coletivo nos espaços escolares fica prejudicado pela falta de tempo dos profissionais que ali exercem a docência.

Outro aspecto que aparece latente nas falas dos sujeitos desta pesquisa é o processo de alteração de regime do qual participaram. Para elucidar como se deu o processo de enquadramento dos profissionais efetivos de 20 horas para efetivos de 40 horas nesta mesma rede, recorremos à explicação dada pela participante da pesquisa, Tereza.

> *Trabalho com 40 horas há uns 10 anos. Para eu enquadrar, peguei substituição por 3 anos, dava aula num monte de lugar, em todas as escolas que solicitasse, eu dava aula, aí sim substituía em qualquer turma. Também foi bom, porque conheci a realidade de praticamente todas as escolas municipais. Foi no primeiro processo de enquadramento que fez análise de contracheque que eu consegui enquadrar, já tinha aquele tempo, trabalhava há 3 anos, foi naquela época que eu consegui as 40. Tinha que comprovar que durante 3 anos letivos ininterruptos, pelo menos uma vez no mês tinha que ter tido pelo menos um dia de substituição, aí você tinha que juntar todos os contracheques desse período para provar que você trabalhou.* (Tereza, CIP 2017).

Como ela relatou, esse foi o critério utilizado para o primeiro processo de alteração de regime de trabalho de 20 horas para 40 horas semanais na rede municipal de Guanambi, que, segundo o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Púbico Municipal, Lei 028/1998, Título III do regime de Trabalho, dos Incentivos Funcionais, o Capíltulo I, artigo 16, parágrafo único, estabelecia que a mudança de regime de jornada de trabalho, de 20 horas para 40 horas se daria, após 3 anos consecutivos de tempo de serviço nesse regime.

Nesse contexto, muitas vezes aconteciam interrupções propositais nas substituições, a fim de não garantir o que definia a legislação, conforme destaca Sandra: *"Tinha vez que quando você estava próximo a completar os três anos, a secretaria já não liberava essa substituição para você, para você não enquadrar"*.

Para o segundo processo, a Secretaria Municipal de Educação através da Portaria nº 112 de 29 de novembro de 2011, considerando os princípios expressos nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1998, as diretrizes e bases estabelecidas pela LDB 9394/96 e a necessidade de organizar a rede municipal de ensino para o cumprimento da carga horária estabelecida pelo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal resolve:

> **Art. 1º** Estabelecer critérios para alteração de regime de trabalho de 20 e 24 horas para 40 horas semanais para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
> **Parágrafo Único**. A alteração que consta no caput deste artigo será processada após análise, mediante Requerimento de Direitos e Vantagens encaminhado juntamente com o documento comprobatório da formação específica à Secretaria Municipal de Educação no período de 01 a 30 de dezembro de 2011.

> **Art. 1º** São critérios para alteração de regime de trabalho de 20 e 24 horas para 40 horas semanais:
> I - Vaga na área de formação do profissional para regências de classe nas Instituições de Ensino da Rede Municipal.
> II – Disponibilidade de carga horária do profissional para atuar nos três turnos, de acordo com a necessidade da Secretaria Municipal de Educação.
> III – Avaliação feita através de(a):
> a) Equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
> b) Equipe gestora da instituição de ensino em que atua.
> c) Pais e alunos das turmas onde já atuou.
> d) Prova escrita na área pleiteada para enquadramento.
> IV – Avaliação médica a ser realizada pela junta médica composta por profissionais do quadro do município;
> **Parágrafo único:** será considerado apto à alteração de regime de trabalho de 20 e 24 horas para 40 horas o profissional que, na avaliação, alcançar o mínimo de 70 (setenta) pontos.

As informações produzidas nesta categoria nos permitem refletir sobre a necessidade do regime de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino como mecanismo para melhorar a qualidade das condições de trabalho dos docentes.

As transcrições das CIP nos permitem inferir que a condição dos professores que conseguiram alteração de regime constitui um ganho no processo de valorização docente. Um processo que é fruto de muitas lutas e de conquistas materializadas no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

Não obstante a década de 1990 ter sido marcada por um processo de desregulamentação e flexibilização das condições de trabalho, é importante destacar que a categoria docente conseguiu importantes conquistas. A temática valorização dos profissionais do magistério vem sendo amplamente discutida desde a Constituição de 1988, e explicitada em seu inciso V do Artigo 2016, que explicitava que essa valorização seria garantida na forma da lei e implementada através de planos de carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso na profissão exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Tais avanços foram ainda endossados pela LDB 9394/96 e pela Lei 8.736/2008, quando esses dispositivos legais reforçam a entrada no magistério via concurso público, definem um piso salarial nacional para os professores da educação básica, regulamentam sua carga horária, garantindo-lhe horas de trabalho em contato direto com o aluno e horas de trabalho para as atividades de planejamento pedagógico e orientam os municípios a adequarem seus planos de carreira, cargos e vencimentos.

Pensar as condições de trabalho docente pressupõe, pois, pensar as implicações das condições de emprego, formas de contratação, carreira, estabilidade e remuneração. Nesse

contexto, a seção que segue se propõe a discutir a categoria salário a partir dos sentidos que os professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi lhe atribuem.

4.4 O salário e sua ressignificação após a Lei 11.738/2008

Nos últimos anos, qualquer reflexão ou ponderação que fazemos acerca do salário do professor pressupõe relacioná-la à Lei 11.738/2008, que regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que define o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN).

A materialização desta Lei, quase 20 anos depois da constituição de 1988, constitui-se uma importante conquista no tocante à valorização do profissional do magistério. E é fruto de um intenso debate entre a sociedade, o movimento sindical, com destaque para a Confederação Nacional para os Trabalhadores da Educação e gestores das três esferas do governo.

A Lei 11.738/2008 assegura o piso salarial nacional a todos os professores do magistério público da educação básica que trabalham na escola e a todos os que dão suporte ao processo de ensino e aprendizagem. A Lei ainda define que a implementação do piso deveria acontecer de forma gradual entre os anos de 2009 e 2010, contando com um reajuste automático anual, definido a partir do valor anual mínimo gasto por aluno na educação básica, conforme enuncia o Fundeb.

Outra deliberação da Lei 11.738/2008 é que os Estados e Municípios teriam que elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 2009 e para garantir o cumprimento do piso salarial nacional, a Lei ainda dispõe da participação da União no custeio e implementação progressiva.

Hoje, embora já se tenha completado quase uma década após a sanção desta Lei, Silva (2016) enfatiza que os embates continuam no tocante à inviabilidade do proponente para alguns Estados e Municípios, principalmente na região Nordeste, onde alegam falta de recursos para o cumprimento do piso.

O valor estabelecido para o piso salarial em 2009 foi de R$ 950,00. Em 2010, esse valor foi reajustado para R$ 1.024,67. Para 2011, o valor subiu para R$ 1.187,14. Chegando em R$ 1.451,00 no ano de 2012, momento no qual o valor sofreu seu maior reajuste, de 22,2%. Em 2013, esse valor passou para R$ 1.567,00. Houve alteração desse valor em 2014,

chegando a R$ 1697,39. No ano de 2015, o reajuste elevou o piso para R$ 1.917,78. Em 2016, o reajuste foi para R$ 2.135,67.

No município de Guanambi, a Lei 11.738/2008 começou a vigorar a partir da aprovação da Lei Municipal 514/2011 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e essa conquista se materializou a partir do movimento da categoria com o sindicato dos servidores públicos municipais, das mobilizações, greves e enfrentamentos feitos.

Antônio, em seu relato endossa essas informações:

> *O salário dos professores era ruim, teve melhora a partir de 2011, com a Lei do Piso, porque antes o professor também era muito mal remunerado. Eu tenho que agradecer muito a Deus, a minha esposa, principalmente, aos colegas também da rede, ao sindicato, pois o nosso salário melhorou muito. Se não fosse esse 1/3 fora da sala de aula, a Lei do Piso, o nosso plano de carreira, tudo isso ajudou muito. Essa remuneração veio a calhar. Se você for olhar hoje para o piso nacional, para a cidade, enfim para outros trabalhadores, nós estamos muito além deles, só de alguns, outros não, né. Mas isso foi uma luta e tomara que consiga ficar desse jeito aí, porque está havendo umas conversas de que o governo federal pode cortar o piso do professor, aí vai ficar difícil, ninguém sabe com esse governo que está aí.* (Antônio, CIP 2017).

.O relato evidencia que a condição de trabalho referente à salário e à jornada de trabalho no município passou a melhorar a partir da Lei do Piso, que para ele se materializou no Plano de Cargos, Salário e Remuneração. Os sentidos depreendidos dessa fala ainda permitem a seguinte inferência: a Lei do Piso só existe a partir do momento que o município adequa seu Plano.

Teixeira (2016) enfatiza que como cada ente federativo possui autonomia para elaborar sua própria legislação e o fato da administração local executar à sua maneira as leis federais, as políticas públicas, de um modo geral, assumem novas configurações, o que pode resultar na não concretização do real objetivo das mesmas, como é o caso da Lei do Piso cujo propósito é a valorização docente através do tripé que a sustenta e está contemplado no conceito de piso salarial: formação, carreira e remuneração condigna.

Como a Lei n.º 11.738/2008 não prevê nenhuma punição para o estado ou município que descumpri-la, vários estados e municípios por diferentes razões ou dificuldades ainda não cumprem o pagamento do piso salarial nacional, ou quando cumprem, não garantem ao docente o cumprimento de 2/3 de sua carga horária em atividades com os alunos e 1/3 com atividades extraclasse, ficando a cargo do Ministério Público fiscalizar o cumprimento, por iniciativa própria ou denúncia dos cidadãos.

A preocupação em ter esses direitos descumpridos é perceptível no seguinte excerto da fala de Antônio: "*Mas isso foi uma luta e tomara que consiga ficar desse jeito aí, porque está havendo umas conversas de que o governo federal pode cortar o piso do professor, aí vai ficar difícil, ninguém sabe com esse governo que está aí*" preocupação em relação a esses avanços, principalmente por conta das reformas anunciadas pelo governo Michel Temer, que ameaçam os direitos sociais conquistados e ferem a própria legislação do país.

Segundo Brito, Prado e Nunes (2017) esta situação tem-se se agravado com as mudanças ocorridas no atual cenário político brasileiro, que corroboram para a desvalorização e precarização do trabalho docente.

> Algumas alterações já estão presentes nos documentos legais e outras em andamento, como por exemplo, a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, conhecida como a Lei da Terceirização, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 que institui o novo regime fiscal, o Projeto de Lei nº 6.787/20162 da Reforma Trabalhista e a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 287/20163, conhecida como Reforma da Previdência. Todos esses documentos afetam diretamente as áreas sociais, inclusive a educação, e compromete o futuro do país. (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p.172)

Apesar de externar essa preocupação, o professor Antônio considera que houve melhoria na sua condição como professor da educação infantil, destacando os ganhos referentes ao salário, a redução da carga horária com tempo para o planejamento ampliado dentro da escola.

O quadro 7, a seguir, sintetiza as informações acerca da remuneração dos docentes do município de Guanambi.

Quadro 7 - Quadro de vencimentos iniciais do professor

Descrição	**Vencimento**
Professor do Quadro Especial Efetivo – regime de trabalho 20 horas semanais	R$1.067,21
Professor Efetivo Nível 1 – regime de trabalho 20 horas semanais	R$1.601,72
Professor Efetivo Nível 2 – regime de trabalho 20 horas semanais	R$1.841,97
Professor Efetivo Nível 3 – regime de trabalho 20 horas semanais	R$2.173,53
Professor Efetivo Nível 4 – regime de trabalho 20 horas semanais	R$2.629,97

Professor Contratado Temporário – regime de trabalho de 20 horas semanais	R$958,88

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

A nomenclatura professor do quadro especial efetivo faz referência aos professores que não possuem graduação, possuem apenas o ensino médio na modalidade Magistério.

Os professores cujos contratos são temporários têm um salário abaixo do que determina a Lei 11.738/2008 do Piso Salarial que em 2016 estabelecia o valor R$ 2.135,64 como o valor mínimo a ser pago aos profissionais em início de carreira, com formação em nível médio e carga horária semanal de 40 horas.

A esse respeito, Isabel e Helena, ao serem provocadas sobre seus vencimentos, comentam:

> *Quando era de contrato era muito triste, porque às vezes a gente via a diferença, tinha uma escola que eu trabalhei mesmo, que tinha uma professora que falava "Nossa!! Eu recebo muito mais que o dobro que você!", porque tem titulação, esse monte de trem, né? Eu não recebia nada disso, eu recebia muito pouco e ela ficava impressionada, e a gente sempre ficava naquela coisa, puxa vida, a gente trabalha, a gente se esforça, trabalha tanto, pra receber tão pouquinho sempre. Teve um ano que eu trabalhei mesmo, que eu recebia menos de um salário, aí eles ficaram falando, colocando desculpa em tudo. "Ah, é porque quando você entrou, eram tantas horas..." E aí quando a gente é concursado, eu comecei a ficar com pena dos meus colegas que são contratados, porque é muita injustiça, mesmo que eu sei que o meu também é pouco, que eu merecia mais do concurso, mas do contrato é muito menos. Na época do contrato, teve uma vez que eu recebi 800 e pouco, tem colegas minhas que falou comigo uma vez que recebeu 800 reais aí eu recebia 900 e alguma coisa, no outro ano eu já passei a receber mais um pouquinho, quase chegou a mil, mas é pouco*. (Isabel, CIP 2017).
>
> *Na época em que era contratada, tinha o pessoal que fez seleção e tinha os que foram contratados sem seleção, tinha essa diferença, a gente que fez a seleção recebia férias, 13º salário, eles eu não sei se recebiam, a gente recebia tudo terço de férias e 13º. O salário era praticamente metade do Piso Nacional, acho que era assim, quando a gente entrou era um salário mínimo, eu falo que era um salário mínimo, porque quando caia na conta ficava um salário mínimo, porque tinha uns descontos, por isso que a gente considera que era maior um pouquinho, por conta do desconto do INSS. O pessoal do contrato não sei se eles recebiam o 13º e o terço de férias, mas o valor do salário era o mesmo*. (Helena, CIP 2017).

Acompanhamos nessas falas um processo de desvalorização e proletarização do professor temporário, que embora desenvolva as mesmas atividades dos professores efetivos, em uma carga horária maior, geralmente 16 horas semanais, ao invés de 13 horas, recebem salários que se constituem metade do que é proposto pela Lei 11.738/2208. Por se

encontrarem na condição de temporários ficam à margem também dos direitos à progressão na carreira.

Os professores com vínculo empregatício efetivo têm em seu Plano de Cargos, Carreira e Remuneração a garantia de promoção na carreira, conforme destaca o Artigo 21 da Lei Nº 1.089 de 10 de novembro de 2016, nos incisos I e II:

> Artigo 21 - A movimentação do profissional dentro do seu cargo dar-se-á após sua aprovação no estágio probatório por meio de:
> I promoção: é o deslocamento do profissional de uma referência para outra, dentro de um mesmo nível do cargo, observado o interstício de 3 (três) anos;
> II progressão: é o deslocamento do profissional, independentemente de tempo de exercício, de um nível para outro dentro do mesmo cargo, observadas as titulações exigidas para o novo nível. (GUANAMBI, 2016)

Em seu artigo 20, o Plano define que "a progressão será automática e vigorará a contar 90 dias da data em que o profissional requerer e apresentar o comprovante (certificado ou diploma) da nova titulação, com efeitos retroativos ao mês de solicitação". (GUANAMBI, 2016).

O Artigo 45 desta mesma lei afirma que os valores de vencimentos correspondentes aos professores nas referências aos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, componentes do quadro permanente do Magistério Público Municipal são fixados com o percentual de escalonamento vertical entre níveis assim discriminados:

I – 15% do nível 1 para o nível 2;

II – 18% do nível 2 para o nível 3;

III – 21% do nível 3 para o 4;

IV - 24% (vinte e quatro por cento) – do nível 4 para o nível 5.

O Quadro 8 que segue nos permite verificar quais os requisitos para provimento dos níveis do cargo de professor no município.

Quadro 8 - Quadro de Carreira do Magistério Público Municipal

Níveis	Requisitos	Área de Atuação
1	Formação em nível superior, em curso de licenciatura plena em Pedagogia.	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2	Formação em nível de pós-graduação em cursos na área de educação ou área específica, correspondente à área de atuação profissional com duração mínima de 360 horas.	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
3	Formação nível em de mestrado na área de educação	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4	Formação em nível de doutorado na área de educação.	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

No âmbito da educação infantil do município de Guanambi temos professores efetivos do quadro especial, professores Nível 1 e 2 e professores temporários.

Aos professores cujo contrato profissional é efetivo, a Lei Nº 1.089/2016 afirma ainda em seu Artigo 42 que os vencimentos dos cargos do Magistério serão fixados em razão da titulação ou habilitação específica, independente do período, ano escolar ou componente curricular de atuação, considerando-se o vencimento básico da carreira o fixado para o cargo de Professor Nível 1, Referência "A".

Assim, não há diferença de vencimentos para os professores da educação básica deste município, desde que sejam do quadro de funcionários efetivos. Entretanto, se ele tiver um vínculo de contrato temporário, seu vencimento fica restrito ao valor de R$958,88, perdendo as vantagens regimentadas pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, que garantem ao servidor do magistério as vantagens de 5% a cada 5 anos (Quinquênio), de 20% referentes às Atividades Complementares, e ainda as vantagens referentes à titulação, que podem chegar até 40% e à gratificação de transporte.

O incentivo por titulação é tratado neste Plano, em seu Artigo 49, que define o incentivo como estímulo à formação continuada e à atualização na área educacional, para tanto serão considerados os cursos com duração mínima de 40 horas desde que o servidor comprove ter tido frequência mínima de 75% registrada nos certificados expedidos, os cursos sejam promovidos por Instituições oficiais ou privadas, reconhecidas pelo Ministério da Educação. O incentivo inicial é de 2% para um total de 180 horas, 4% para um total de 360 horas, 6% para 540 horas e assim sucessivamente, até alcançar o total permitido por esse Plano, que é de 40% (quarenta por cento) para um total igual ou superior a 3600 (três mil e seiscentos) horas.

Percebe-se então que o professor efetivo pode avançar em sua carreira e usufruir da legislação pertinente, enquanto que os professores cujos contratos são temporários têm a proletarização de sua profissão. Desenvolvem as mesmas atividades docentes que os efetivos, entretanto participam de jornadas de trabalho diferenciada; tem um salário abaixo do que determina a Lei 11.738/2008 do Piso Salarial que em 2016 estabelecia o valor R$ 2.135,64 como o valor mínimo a ser pago aos profissionais em início de carreira, com formação em nível médio e carga horária semanal de 40 horas .

Todavia, todas essas conquistas só abarcam os professores concursados que já ultrapassaram o período do estágio probatório, pois os que se encontram nesse processo, recebem apenas o salário base e o vale transporte.

> *Na minha posição de concursada, o salário ainda é pouco, porque eu não tenho direito a nada, né? Eu estou no estágio probatório e a gente não tem direto a nada, mas eu glorifico a Deus, porque ainda tem esperança, porque quem é concursado, ainda vai, depois do estágio probatório vai ter direito à titulação, essas coisas todas, mas quem é contratado, não!* (Isabel, CIP 2017).

Assim, apesar da Lei do PSPN e o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração visar a valorização docente, a fala de Isabel ratifica que o professor ainda se sente desmotivado por não ter uma remuneração condizente ao exercício de suas funções como docente, e destaca a disparidade existente entre o salário do professor iniciante com os professores com carreira na rede.

> *Nosso trabalho é bom, eu agradeço a Deus todos os dias, aqui no município paga bem, diante de tanta coisa que a gente vê, nunca teve assim... e meu dinheiro é sagrado, tanto que eu fico danada quando falam assim que é micharia. Eu ainda falo, se é micharia, sai, desiste da profissão*. (Maria, CIP 2017).

Maria, diferentemente de Isabel, vê em seu salário reconhecimento e valorização. Para tanto, precisamos considerar que Maria é uma professora efetiva, com 25 anos de carreira docente na rede e pode desfrutar dos avanços e conquistas normatizados pelo ordenamento legal e materializados no Plano Municipal.

Os sentidos depreendidos e sistematizados ao longo deste capítulo se misturam a sentimento de angústia, medo, incerteza, injustiça, desvalorização, diferenciação, valorização, conquista, luta, direitos. Angústia, medo e incerteza gerados pela instabilidade, pelo controle social por parte dos gestores, pela flexibilização dos direitos trabalhistas, pela possibilidade de perder o emprego e ainda perder direitos socialmente e historicamente adquiridos pelas políticas educacionais. Injustiça, desvalorização e diferenciação geradas pela negação da possibilidade de participar dos processos pedagógicos e democráticos dentro da escola, pela impossibilidade de participar da luta da categoria juntamente ao sindicato, pela negação e/ou silenciamento de professor temporário nos processos deliberativos, pela diferenciação da carga horária e do salário, pela exclusão no Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos. Valorização, conquista, luta, direito, associados ao reconhecimento da profissionalização docente, aos avanços decorrentes dos intensos processos de lutas para cobrar pela

implementação da Lei 7.738/2008, pela valorização da educação infantil, para que as condições de trabalho docente não permaneçam estagnadas.

No próximo capítulo discutiremos os sentidos que os professores efetivos e temporários desta rede de ensino atribuem aos modos de ser e estar professor na educação infantil, enfatizando os processos de formação continuada, os limites e perspectivas vivenciados na profissão docente.

5 OS MODOS DE SER E ESTAR PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SENTIDOS DOS PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos os sentidos atribuídos pelos professores aos modos de ser e estar na educação infantil, enfatizando os processos de formação continuada, os enfrentamentos e as perspectivas vivenciados no exercício da profissão docente na educação infantil na rede municipal de Guanambi.

5.1 Os sentidos atribuídos à formação continuada

A conquista dos professores do município de Guanambi desde 2011 em relação à garantia de 1/3 de horas-atividade destinadas ao planejamento, reuniões pedagógicas, atendimentos aos pais e especialmente para formação continuada leva-nos a indagar qual a relação entre a formação continuada dos professores da educação infantil desta rede de ensino e as condições de trabalho docente.

Mas o que seria formação, quais suas características e implicações para a docência e para sua valorização?

Para Veiga (1998, p.15) “formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional”. Nessa perspectiva, definir formação docente é compreendê-la como uma construção inacabada, dinâmica, dialética, flexível,

Reiterando essa ideia, Freire (2011) destaca que a formação é um fazer permanente que se refaz continuamente na ação. E Alarcão (1998) a define como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

Ainda, segundo Veiga (1998) o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. Seu início na educação infantil é demarcado pelos documentos oficiais como formação inicial exigida, o ensino superior, aceita a modalidade de nível médio, na modalidade normal. Já o seu fim, é continuamente perseguido através da formação continuada, traduzida numa perspectiva de formação realizada ao longo da vida profissional do professor, conforme destaca a Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB):

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Como processo contínuo, dialético, eminentemente humano, as trajetórias formativas precisam ser consideradas enquanto práticas sociais, desenvolvidas em contextos de coletividade.

Nesse contexto de inacabamento e condicionada por inúmeros fatores que se inter-relacionam, a formação docente está intrinsecamente associada à relação teoria e prática e à reflexão sobre a prática educativa. Estas vêm carregadas de sentido e complexidade no que se referem à formação de professores, pois transcendem, rompem com o ensino burocratizado, linear, pragmático e imediatista.

Essa espiral contínua de ação-reflexão-ação possibilita ao professor olhar criticamente sua ação pedagógica, a fim de perceber suas falhas e acertos e avançar de um ativismo prático à práxis, e promover ressignificações concretas em seu modo de pensar e agir.

Partindo dessas premissas, o que diferenciaria a formação dos educadores de crianças pequenas dos demais educadores? Gomes (2009, apud OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2002) discorre que essa caracterização perpassa pela compreensão das especificidades da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de compreender o mundo, e consequentemente, de produzir conhecimentos. Gomes (2009) reitera, destacando ainda que o professor da educação infantil deve:

> Ser um profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses das crianças, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações e, não menos importante, o estímulo à construção de um propósito de identidade profissional que possa conduzi-lo a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. (GOMES, 2009, p.54).

Quando provocados a falar sobre os processos formativos da rede municipal de ensino no tocante à educação infantil, todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa sinalizam sua

preocupação em relação à diminuição de tempos e espaços coletivos destinados à formação, conforme podemos verificar na CIP transcritas a seguir:

> *Hoje limitou essa participação, o oferecimento de cursos para os professores e quando se oferece é on line ou nos planejamentos no CETEP, porém agora limitou-se mais. Agora temos a coordenação na creche, o que melhorou também, mas em termo de formação continuada para a creche não está tendo mais.* (Sandra, CIP 2017).

> *A gente quase não tem formação continuada no momento. Igual agora mesmo, como recebemos os livros, a gente tem apenas um dia de formação da Positivo, que também é assim mais apresentação do material. Esse último encontro foi melhor um pouquinho, mas os outros era só mesmo para apresentar o material, eu sinto falta, porque quando a gente está fazendo os cursos, a gente tem mais interesse em estar lendo, estar atualizando e assim a troca de experiência é muito boa. Eu sinto falta.* (Tereza, CIP 2017).

> *A formação era boa, mas antes, bem antes, quando trabalhava todo mundo junto, quando tinha aqueles planejamentos. Eu não sei porque foi no início, porque a gente estava começando, todo mundo empolgado. Eu comecei a aprender naquele tempo, depois eu tomei um curso Um salto para o futuro, o primeiro que teve aqui, ô curso bom, meu Deus! Aquele curso foi bom demais, era à noite, na época pareceu um "pipoco" assim na minha vida, eu não esqueço até hoje. Às vezes passa nos cursos que tem hoje, as coisas que passou lá, passa tudo agora, e eu falo eu já sabia disso aí.*
> *Hoje ainda tem no CETEP, mas eu acho frio, não sei se são as meninas, as colegas, as leituras ou o povo está muito cansado, não é mais como antes, que parecia que a gente ia para uma festa. Parece que está acabando o encanto de tudo, o professor reclama de tudo, eu mesma reclamo, tenho o direito de reclamar, pois eu estou cansada e é de muito tempo. Eu não reclamo muito, porque às vezes o povo fala assim: "por que você não se aposentou?"* (Maria, CIP 2017)

> *De início, teve um avanço muito bom, mas teve uma parada muito grande, que deixa muito a desejar, não importa se seja on line, presencial, a secretaria tem que fazer alguma mudança pois a coisa não está muito não! Há dois ou três anos atrás, o pessoal se reunia no CETEP, às quartas-feiras, de manhã ou à tarde. Na gestão anterior, que a secretaria era outra não teve avanço também não, houve pouco. Os avanços aconteceram há 7, 8 anos atrás, porque hoje, basicamente não está tendo quase nada!* (Antônio, CIP 2017).

> *Eu queria que tivesse mais formação, porque por mais que eu tenha estudado na faculdade, porque como eu estudei muito as questões étnico-raciais, quando eu chego pra lidar eu não consigo, eu não sei ainda direito como fazer o enfrentamento, mas eu não estou falando só dessa questão não, eu estou da educação infantil mesmo, de trabalhar, porque eu estou meio sem saber o que esses meninos tem que sair sabendo de lá, eu fico na dúvida, o que que eles têm que saber, por exemplo, o quarto período que é minha turma, meus alunos têm que sair daqui prontos pra quê? Como? E de que forma?* (Helena, CIP 2017).

> *Eu peguei algumas coisas. Teve alguns cursos lá no CETEP. Este ano não tem, este ano está mais assim! Como os coordenadores estão na escola, quase não está tendo cursos de formação, não!*
> *Mas de educação infantil, eu não participava de tantos cursos de formação, como no primeiro ano, não! Mas eu fui fazendo alguns pela internet. Eu fiz até uma especialização na UNOPAR para eu aprender mais. É à distância, mas meu intuito é porque eu tinha aluno especial e eu não entendia ele. Meu intuito era eu estudar, entendeu? Se eu ficar sem fazer nada, eu acabava não estudando, não aprendendo sobre ele, então para eu decidi fazer a especialização em Psicopedagogia lá, aí eu vou assistindo os vídeos, eu vou lendo, mesmo que eles não dão esse apoio que a gente sabe que não é, ne? Eu fiz uma de Práticas Docentes Interdisciplinares em Caetité, que é outra coisa, lá é outra coisa. É totalmente diferente, na de lá eu aprendi mais também, na época me fez interrogar muitas coisas, me fez no dia a dia da sala de aula, ver algo que eu não precisava mudar. Aí eu fiz outros cursos de capacitação, eu acabo fazendo cursos de capacitação pra mim não ficar estagnada.* (Isabel, CIP 2017).

Podemos depreender ainda dessas falas a ausência nos últimos anos, em especial no ano de 2017, da participação de estudos coletivos, o que pode vir a causar o isolamento do professor, a desarticulação do coletivo da categoria e consequentemente diminuir a perspectiva do fortalecimento do trabalho docente.

A garantia de 1/3 da carga horária destinada aos processos formativos se configura como um avanço para o professor, conforme relatos anteriores dos sujeitos pesquisados, entretanto faz-se necessário um planejamento por parte da equipe gestora, a fim de garantir espaço coletivo de estudo e trocas entre os pares.

Outra percepção a respeito dessa ausência envolve uma possível despreocupação da Secretaria Municipal de Educação do município de Guanambi com os rumos da própria política de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino.

Isabel salienta a necessidade de buscar aperfeiçoamento profissional para responder às necessidades do trabalho docente, no entanto esta busca se dá por conta própria, por sua própria iniciativa, como se fosse responsabilidade de cada profissional exercer a auto vigilância sobre seu processo formativo.

Nesse contexto, Ball (2002, p. 8) destaca que “o trabalho do gestor envolve o instalar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização”.

O cenário delineado até aqui se justifica à medida que compreendemos as influências dos organismos internacionais, como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia

(CE), Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), dentre outras, em relação às reformas neoliberais que se desencadearam a partir da década de 1990 no Brasil.

> Essas organizações passaram a exercer forte influência na definição das diretrizes educacionais, nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, apontando condições essenciais para melhores resultados na educação, que envolvem maior flexibilidade das leis e normas de contratação docente, incentivos salariais seletivos, recompensas não monetárias, ampliação do tempo exigido para aposentadoria, maior ênfase na formação por habilidades que nos conteúdos informativos e a premiação das escolas e professores pelos bons resultados nas avaliações externas. (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p.168).

Ball (2010) destaca ainda que a preocupação com as questões educacionais cede lugar às demandas do mercado, pois a educação passa a ser considerada um bem de consumo e os docentes transformados em mercadoria, obrigados a assumir a mercantilização de sua força de trabalho e de seu conhecimento.

A presença de momentos pontuais fomentados em parceria com a editora Positivo[3] traz à baila outro aspecto que envolve esse cenário, como o sistema apostilado de ensino e que tem ganhado cada vez mais espaço nos processos formativos do Brasil. Tal adoção reflete o avanço do setor privado sobre a política educacional local.

> A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. (ADRIÃO et al., 2009, p.806, Grifos da autora).

[3]Desde o ano de 2016, a prefeitura municipal de Guanambi efetivou uma parceria com a Editora Positivo. Esta parceria preconiza a aquisição de livros didáticos para as turmas da pré-escola da rede municipal. Assim sendo, a editora realiza semestralmente um momento formativo de apresentação da coleção para os professores que trabalharão com o material. Trata-se de uma formação exclusiva para utilização dos livros.

Tereza, em sua fala, destaca que os encontros fomentados pela editora se resumem à apresentação do material, a formação assim é compreendida em um processo pontual e o professor um mero reprodutor do material didático.

Uma outra preocupação relacionada à introdução de formas de parcerias público-privadas é reforçada por Hypolito (2013) quando ele afirma que essas parcerias tanto no âmbito da gestão quanto no ensino reforçam o controle do estado sobre os currículos, através de exames e avaliação, reduzindo a autonomia e o controle do professor sobre seu trabalho pedagógico. Tal controle acarreta um alinhamento do currículo com os exames e testes, com empobrecimento curricular e um possível empobrecimento curricular também dos cursos de formação docente.

O acompanhamemto pedagógico também é evidenciado na fala dos professores, a presença dos coordenadores na escola é vista como uma conquista, principalmente se esse trabalho é pautado por processos sistemáticos de reflexão compartilhada sobre a prática em situações de interação entre professores e coordenadores pedagógicos. Todavia, o preço pago foi a dissolução dos momentos formativos coletivos e os momentos de estudo, conforme destaca Sandra.

Para Maria, os processos formativos foram perdendo o encanto com o decorrer do tempo, e uma possível justificativa foi o cansaço do professor. Cansaço decorrente de uma jornada de trabalho extensa, de sobrecarga de atividades e maior envolvimento físico e emocional com o trabalho.

Forjar um processo formativo que atenda a todas as questões pontuadas neste texto é um desafio, pois o que os espaços e tempos formativos que encontramos atualmente são momentos formativos aligeirados, pontuais, que evidenciam a desarticulação entre a teoria e a prática e pouco colaboram para a adoção de uma atitude investigativa ou reflexiva. É comum ainda a utilização por alguns gestores públicos, de expressões como “treinamento”, “cursos de reciclagem”, “capacitação”, em que há prevalência da teoria sobre a prática ou mais comumente o contrário, sugestões práticas de aulas modelares, evidenciando a influência dos organismos internacionais na definição desses processos.

5.2 Os sentidos atribuídos aos limites vivenciados no exercício da profissão

Limites, desafios, dificuldades, enfrentamentos... essas são algumas denominações dadas aos problemas vivenciados no exercício da docência. Abordar os sentidos construídos pelos sujeitos desta pesquisa sobre suas condições de trabalho docente permitiu-nos inferir que além dos elementos como jornada de trabalho, carga horária, vínculo empregatício,

salário e formação, outras demandas afetam o dia a dia do professor no exercício de sua atividade profissional. Apresentaremos aqui os eixos de sentido cuja centralidade está nos principais problemas vivenciados no cotidiano escolar. Tais eixos foram depreendidos a partir das CIP.

Quando provocados a falar sobre suas condições de trabalho, questões como o grande número de alunos por sala, o atendimento aos alunos com deficiência, a falta de acompanhamento dos pais, a descontinuidade das políticas públicas e o cenário de instabilidade gerado pelo governo Michel Temer foram evidenciados como problemas que intensificam o trabalho docente.

Durante as CIP, quatro dos cinco professores envolvidos na pesquisa elencaram as salas superlotadas como um enfrentamento no trabalho com a educação infantil:

> *O número de aluno é um problema, a gente deveria ter um monitor, mas nós não temos, até na questão do brincar mesmo, às vezes você precisa de alguém para te auxiliar. Você não tem alguém para levar um aluno ao banheiro, para nada!* (Tereza, CIP 2017)

> *Outra dificuldade é o número de alunos, minha turma é de 25 alunos, neste ano só teve um dia que frequentou os 25 no mesmo dia, um dia é 24, no outro é, 22, 23. A gente acha que não faz diferença, mas 1 aluno faz uma diferença muito grande. O número de alunos na educação infantil é muito grande. Ano passado eu trabalhei em outra instituição com uma turma de 20 alunos e era os 20 frequentes, misericórdia! Era minha turminha do 3º período, gente do céu!! O que era bom é que eles eram inteligentes, sabiam tudo, eram craques, e aí era difícil, dificílimo, imagina esse ano, com esse tanto! Eu penso que na educação infantil é muito aluno. Esses dias, a diretora veio me perguntar quantos alunos têm na minha turma, eu falei 24. Ela falou que ia matricular mais um na minha turma. Eu falei, do ponto de vista legal, você pode, agora do meu ponto de vista, não! Rsrs Aí ela riu e eu pedi para ela verificar a outra turma.* (Helena, CIP 2017)

> *É muito aluno na sala para um professor só, tem que ter mais alguém, a gente sozinho não dá conta, não. Na escola particular dá certo, porque tem um, tem dois professores. A educação infantil tinha que ter duas pessoas ali, daria para você dividir, enquanto aqui, a gente fica com medo, porque tem menino hoje que fura olho do outro, tem hora que eu não consigo fazer nada com medo, eu estou sendo babá, tem horas que os pais exigem da gente, reclamam, perguntam por que aconteceu, a professora não estava na sala, não? Eles não veem que dentro de casa acontece, mas o professor tem que ser babá, tem que ter obrigação, obrigação, obrigação de cuidar deles. A gente tem isso tudo, mas não é jogar toda responsabilidade para gente, isso aí que me deixando assim, parece que eles ficam com raiva. Mas cadê a professora, ela não estava na sala, não? Eu estou com 26 alunos, um*

> *instante que vira daqui pra ali, o outro já fez alguma coisa*. (Maria, CIP 2017).

> *Eu tenho assim 25, 26 alunos, é muito pelo fato da sala ser pequena, acaba que na educação infantil esse número de alunos... na outra que eu trabalhei só deixava até 20, então o rendimento é outro, quando é esse tanto assim.* (Isabel, CIP 2017).

A relação numérica professor aluno acaba por desencadear o aumento da sobrecarga de trabalho do professor, bem como aumenta sua responsabilidade para com as crianças com quem trabalha. A intensificação das atividades, nesse contexto, ocorre pela associação do professor com o número de alunos a serem atendidos e as demandas decorrentes.

Conforme salienta Helena, as salas lotadas interferem na prática pedagógica do professor, dificultam o atendimento individualizado e promovem o desgate físico do professor.

Outra consequência do grande número de alunos na sala para apenas um professor é a indisciplina. Sobre essa situação, o relato de Maria demonstra o medo e a angústia por não conseguir atender todos os seus alunos, tampouco monitorar o comportamento deles, o que muitas vezes acaba gerando alguns conflitos entre os alunos e resulta em alguma criança machucada, seja por algum pequeno acidente ou por reações agressivas ou intolerantes em confrontações diárias com os colegas.

A angústia de Maria se dá pelo desafio de perceber a nessidade de atenção para essas crianças que ainda apresentam-se egocêntricas e possuem dificuldade em colocar-se no lugar do outro, caracterísstica aliás própria da faixa etária de algumas dessas crianças.

Sandra complementa, destacando um retrocesso na rede municipal de ensino no município de Guanambi. Nas salas das creches o atendimento às crianças era feito por dois professores, hoje é feito por um professor e um estagiário.

> *Na época também havia 2 professores na sala de aula de acordo com o número de alunos. Em 2015, houve uma reunião com a secretaria e nos foi comunicado que colocaria monitores nas salas e que tiraria 1 professor, ficando 1 professor e 1 monitor, pois as novas creches estavam abrindo e precisava de professores. Foi um retrocesso nesse sentido, pois a lei garantia a quantidade de crianças por professor*. (Sandra, CIP 2017).

Com o objetivo de cortar gastos, a contratação de estagiários, estudantes de Pedagogia ou Psicologia que ainda estão em formação, traz várias implicações para o trabalho desenvolvido na rede, assim como implicações para o docente efetivo, bem como para o próprio estagiário. Assistimos assim a uma intensificação e precarização da atividade de ambos.

"Na educação infantil, a gente tem mais o desgaste físico", informa Tereza. Tal constatação é reforçada por Sandra quando ela fala: *"O professor aqui tem o desgaste com a voz, corre o risco de pegar uma virose, resfriado, etc, a gente deveria receber pela insalubridade e a gente não tem, não recebe. A gente poderia ter um plano de saúde, mas também não temos"*.

Os distúrbios vocais contituem-se um dos problemas que mais acometem a saúde dos docentes e ocorrem em virtude do uso excessivo da voz na sala de aula, principalmente as superlotadas, pois os professores com o objetivo de manter o controle da turma e mediar as situações didáticas, se veem obrigados a aumentar o tom de voz, a fim de sobrepor os ruídos da sala.

> Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. [...] É comum o esforço do professor em sobrepor a intensidade de sua voz ao ruído ambiental. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 361-362).

Têm-se constatado um aumento de relatos por parte dos professores em relação a problemas sérios de saúde que interferem no desenvolvimento das atividades docentes. Geralmente, são relatados casos de stress, nervosismo, depressão, ansiedade, além de sintomas como dores e cansaço.

Tereza ratifica essa constatação quando nos fala sobre suas dores nas costas:

> *Problemas de saúde que a gente vai adquirindo com o trabalho, como meu problema de coluna. Meus alunos cuidam de mim, é assim: Ah tia você vai sentar no chão, hoje? Eles já conhecem, eles têm aquele cuidado comigo, quando eles me abraçam, quando descem de pula-pula, eles já falam não pode dependurar. Até isso eles já compreendem.* (Tereza, CIP 2017

Outra dificuldade externada pelos professores diz respeito ao atendimento às crianças com deficiências:

> *As maiores dificuldades são principalmente em relação às especialidades das crianças especiais, todo ano, em toda sala que eu fico, tem sempre algum aluno com uma necessidade diferente, aí tenho um TDH, aí eu vou entender um pouquinho sobre ele, aí outra vez entra uma criança com autismo, aí eu tenho assim, eu sempre me cobro muito em relação a essas crianças, porque no final das contas eles não aprendem como eu queria que eles aprendessem. Na minha escola mesmo, tinha a sala multifuncional , mas foi um professor, depois ele saiu, estava difícil pra ela ficar lá, depois entrou uma outra professora da escola, que tava trabalhando lá, mas depois não deu certo, ela foi cumprir as outras horas dela em outra escola, aí fica a sala multifuncional lá e um negócio que está ali, tanta coisa que a aquela criança poderia ser ajudada e a gente se sente meio inútil, eu fico muito*

> *triste em relação aos meus alunos especiais, porque só com os com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDH é que eu vi uma evolução muito grande, mas crianças com autismo, que precisam muito da atenção e tudo, você está ali na sala com muitos e você vê que o rendimento não foi a mesma coisa, eu me cobro muito em relação a isso*. (Isabel, CIP 2017).

No excerto acima, verifica-se o empenho de Isabel na busca da melhoria do atendimento às crianças com deficiência. Todavia, esse esforço se dá num processo isolado, mum processo de autoformação, haja vista que o poder público se exime dessa responsabilidade quando a sala de recursos multifuncionais[4], que poderia auxilar esse aluno e orientar o professor no atendimento, encontra-se fechada na instituição de ensino onde Isabel trabalha.

Acompanhamos assim, uma extrapolação das atividades docentes, pois

> o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Mais uma vez o processo de responsabilização docente é forjado, como ilustra Tereza: *"A questão de ter crianças com dificuldades, tem umas que têm laudo, mas têm umas que não têm, você não sabe como lidar."*

O professor, imerso no processo de responsabilização, sente-se inseguro, não sabe se está fazendo a coisa certa, se está fazendo o suficiente ou se não poderia fazer melhor, segue assim, numa busca incessante pela excelência e pela perfeição. (BALL, 2004).

Outro fator avaliado pelos sujeitos da pesquisa que os sobrecarrega e traz dificuldades para o trabalho na educação infantil é o aumento de responsabilidade, já apontado anteriormente por Maria. Essa questão foi endossada nas CIP:

> *Os pais não querem ter responsabilidade com os meninos , não ajudam, deixam só para a escola*. (Maria, CIP 2017).

---

[4]A sala de recurso munltifuncionais é um espaço físico localizado na escola pública onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas salas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.
A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão municipal e da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

> *Família que não acompanha, tem uns que não têm horário para chegar, horário para buscar, têm criança que eu já fui pra casa e quando volto para dar aula à tarde, ela ainda está aqui*. (Tereza, CIP 2017).

A falta de interesse das famílias pelo trabalho realizado na escolas é um elemento bem salientado nas conversas. A ausência das famílias, a transferência de responsabilidades apenas para a escola, o pouco envolvimento com o contexto escolar dos filhos demonstram uma desarticulação entre família e escola.

Essa des articulação é preocupamte, pois, como afirma Pinto (2009, p.121): "A docência, na educação infantil, compreende o relacionamento das professoras e educadoras com os familiares, com a comunidade, bem como com outros profissionais, tendo em vista a especificidade das crianças nessa faixa etária".

A descontinuidade das políticas públicas, bem como o cenário de instabilidade gerado pela conjuntura política é enfocado por Antônio:

> *As dificuldades são muitas, a gente pode pautar várias, agora a maior dificuldade que nós temos são as políticas que não são claras, que políticas são essas? Hoje você praticamente não tem segurança, governo entra e derruba aquilo que o outro fez, você fica inseguro*. (Antônio, CIP 2017).

Nesse depoimento, percebemos a tensão e a insegurança vivida pelo professor em meio ao cenário político. Há o predonomínio de políticas de governo em detrimento às políticas de Estado.

Sobre a divergência entre essas políticas, Oliveira (2011, p. 329) elucida:

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

O desmonte às políticas educacionais também é denunciado por Antônio. Temos hoje, um cenário de desmonte das políticas sociais que vem sendo articulado no Congresso Nacional e que já indica retrocessos na agenda educacional.

Nessa direção, Dourado (2016) afirma que vivemos em um cenário no qual a democracia e o Estado de Direito encontram-se ameaçados pelo governo Temer e pelas suas políticas de ajustes estruturais que afetam diferentes setores, em especial, as políticas sociais. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que prevê que as despesas do governo federal por 20 anos, a partir de 2017, sejam corrigidas apenas pela inflação do ano anterior,

comprometerá sobretudo as áreas sociais, especialmente saúde e educação, alcançando também as despesas com a manutenção da folha de pagamento dos servidores públicos que prestam estes serviços. No caso dessas áreas, poderá significar não apenas um recuo nos recursos, mas, de maneira estrutural, a quebra da vinculação constitucional de recursos duramente conquistada, além de invibializar o Plano Nacional da Educação.

Outra preocupação oriunda desse cenário se materializa no discurso de Maria que se preocupa com sua aposentadoria, principalmente se a Reforma da Previdência for aprovada:

> *Eu estava com medo, agora eu estou buscando me preparar, afinal tenho 60 anos de idade e quase 40 de contribuição. Não é possível que não vou receber um pouquinho. A lei mudou e mudou para pior!* (Maria, CIP 2017).

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 287/16, enviada pelo presidente Michel Temer para aprovação no Congresso Nacional, consiste em privatizar a Previdência Social, tornando as regras para a aposentadoria tão difíceis de serem alcançadas, que o trabalhador se sentirá obrigado a contratar planos de aposentadoria - tal como já faz com a saúde - junto às instituições privadas. Isso, claro, se tiver condições financeiras para tanto. Em nota pública, a CNTE nos alerta:

> De acordo com o texto, a proposta aprofunda as reformas de Fernando Henrique Cardoso e Lula e muda as regras previdenciárias em relação: a) à idade mínima, b) às regras de transição, c) ao cálculo dos benefícios previdenciários, d) aos requisitos entre homem e mulher para efeito de aposentadoria; e) às aposentadorias especiais, f) às pensões, g) à aposentadoria por invalidez, h) à acumulação de aposentadorias ou aposentadorias e pensões, i) contribuição de inativo, e i) à paridade e integralidade.
> No caso do magistério da educação básica, a PEC suprime o direito à aposentadoria especial dos atuais professores e professoras abaixo da idade de corte de 50 anos (homem) e 45 anos (mulher), bem como para os futuros profissionais que ingressarem na carreira.

Ao professor cabem novas responsabilidades frente às novas demandas educacionais. É preciso pensar e criar novas estratégias de ensino e aprendizagem para atender a todos os alunos; adequar-se aos tempos pedagógicos da escola e criar outros tempos formativos, a fim de garantir diálogo com seus pares; planejar e (re)planejar situações didáticas e participar de processos de formação continuada; oportunizar tempo para atendimentos individuais dos alunos e seus responsáveis; pensar em estratégias para estreitar a relação família e escola, lidar com os problemas de saúde e as situações de stresse e ainda resistir a um cenário de instabilidade e insegurança gerado pela conjuntura política nacional.

Essas novas atribuições marcadas pelo alargamento das atividades docentes, surgem dentro de uma carga horária que não se dilata, não se amplia. Assiste-se, então, a uma ampliação da jornada de trabalho e um processo de responsabilização docente aliado ao lado perverso da autointensificação do trabalho, pois muitas das questões atribuídas ao professor não podem ser resolvidas por ele, já que ele não dispõe de recursos e tampouco condições para fazer esses enfrentamentos. Tem-se, desta forma, um profissional imerso na produtividade, na eficiência e no treinamento não intelectualizado, baseado na formação por competência, conforme destaca Ball (2005).

Os professores dentro desse contexto de expropriação dos seus direitos e de desvalorização de sua carreira sentem-se angustiados e preocupados com a sua profissão. Todavia, esse sentimento não os leva à estagnação e tampouco ao desejo de deixar a docência, pois ao passo que vivenciam limites no âmbito do trabalho docente na educação infantil, eles também nutrem perspectivas acerca da docência, considerando principalmente as conquistas e avanços advindos dos processos de luta das últimas décadas. A seção que segue apresenta os sentidos construídos pelos professores da rede municipal de Guanambi sobre suas perspectivas profissionais.

5.3 Os sentidos atribuídos às perspectivas profissionais

Esta pesquisa procurou também verificar as expectativas das docentes, considerando que este é um fator importante no processo de valorização profissional. Diante dessa provocação, quatro dos seis sujeitos participantes desse estudo destacaram que têm perspectivas de continuar sendo professor da educação infantil na rede municipal de Guanambi, um salientou que pretende experimentar a docência em outro segmento e/ou outra etapa e um, que pretende se aposentar, conforme ilustram as CIP que seguem:

> *Minha perspectiva é melhorar mesmo! Não fazer com que o tempo me acomode na profissão. Eu amo a educação infantil e pretendo sempre fazer o melhor pelos meus alunos.* (Isabel, CIP 2017).

> *Eu queria, primeiro, ter essa perspectiva de aumentar o dinheiro, mas eu não quero trabalhar 40 horas. Eu sou jovem ainda, quando eu não era mãe, eu era solteira, eu sempre pensava, eu sempre falava pro meu marido, na época, meu namorado, eu nunca vou trabalhar 40 horas, porque 40 horas é pesado demais para o professor, principalmente na educação básica. Eu penso em ficar 20 horas na prefeitura com educação infantil e 20 horas em uma outra situação, ou no estado, ou federal, para eu crescer... Eu não queria as 40 na mesma rede, eu queria melhorar um pouco também a formação e a valorização. Às vezes eu fico na dúvida se quero mais 20,*

> *porque se eu conseguisse a valorização, eu penso que eu ficaria só com as 20, eu ia curtir a vida, eu ia ter mais tempo*. (Helena, CIP 2017).
>
> *Um dia desses a diretora chegou e eu estava deitando com meus alunos no chão e levantando. Aí ela me perguntou até quando eu iria aguentar? Me deu uma tristeza, será que ela está achando que eu estou velha para a educação infantil. É tão bom brincar com eles que você até esquece a idade, a idade para mim não pesa, então assim eu pretendo ficar por um bom tempo. Agora, quanto a estudar, eu sinto falta das formações, mas de querer continuar, fazer, tentar um mestrado, não está nos meus planos imediatos até agora. Pretendo me aposentar na educação infantil. mas não vou ficar velhinha de cacetinho não, viu?* (Tereza, CIP 2017).
>
> *Sou educadora por natureza e almejo mesmo é ampliar minha formação com um mestrado, porque pós graduação, eu já tenho cinco. Assim eu espero mesmo é o mestrado, ampliar o conhecimento dentro da educação. Até tentei fazer o curso de Direito, fiquei 2 meses e tudo que passava lá parece que ia de encontro com a educação e vi que aquele não era meu lugar. E pretendo continuar na educação infantil, posso até ir para o ensino fundamental, mas não me vejo mudando de profissão, sou educadora, mesmo com todos os impedimentos, problemas*. (Sandra, CIP 2017).
>
> *Me vejo daqui a um tempo como professor, mas eu não sei se vou me aposentar como professor de educação infantil, eu não sei, eu não sei. Se eu fizer mais uns cursos aí, eu quero ser professor de outras áreas. Somar essa experiência com a educação infantil e ver como será essa experiência com outras turmas maiores, mas com ensino fundamental I e II eu não quer, talvez ensino médio, faculdade.* (Antônio, CIP 2017).
>
> *Pretendo me aposentar daqui um ano. A gente sente o corpo da gente, eu não aguento mais pular, mas eu vou dando jeito com eles. As pessoas me perguntam porque eu ainda não aposentei. Porque eu ainda estou dando conta do recado. O dia que eu precisar fazer alguma coisa e eu não consegui, aí eu vou sair, porque eu não ficar para prejudicar os meninos, jamais, porque eu sinto que eles são como meus netos. Se meus netinhos tivessem aqui, eu não iria querer um professor que não estivesse ensinando, eu só me lembro deles. O que eu quero para meus netos eu quero para eles. Eu já planejei tudo, eu não vou me aposentar para ficar chateada, eu sei como vai ser, já estou preparando para eu não ter aquele impacto, no dia que eu quiser vir aqui, eu venho, pois moro aqui perto. Se precisar, se quiser, eu venho ajudar, venho contar história, venho brincar um pouquinho do meu jeito, eu venho, não vou sair daqui não, vou sair assim... eu que falo que venho, se eu não aprontar outras coisas, gosto muito de fazer bastante coisa, sei bordar, costurar, sei pintar. Eu pinto e bordo! Ficar para prejudicar os meninos, eu não fico, não fico!* (Maria, CIP 2017).

A questão tempo salário vem à tona, quando Helena fala de suas perspectivas. O desejo de trabalhar com uma carga horária de 20 horas semanais, mas com um salário que lhe permita viver dignamente é externado por ela:

> *A gente estava até discutindo isso na pós, que se o professor trabalhasse 20 horas e recebesse um salário que garantisse, porque o professor não consegue trabalhar 20 horas e ficar com o salário atual, ele tem que trabalhar mais, para ganhar um pouco mais para sobreviver. Se ganhasse*

> *um salário digno, com 20 horas ele conseguiria fazer aquilo que propõe, né?* (Helena, CIP 2017).

A dedicação exclusiva fica subtendida quando analisamos essa fala de Helena. Compreendida como mecanismo de valorização do professor da educação básica e cujo o objetivo é assegurar uma jornada de trabalho em dedicação exclusiva em uma única escola.

Esta conquista já se encontra materializada no Plano de Cargos e Salários de Guanambi, Lei 1.089/2016, todavia contempla apenas os gestores, conforme podemos verificar nos artigos 50 e 52 da referida Lei:

> Art. 52. O incentivo por dedicação exclusiva será destinado aos profissionais do magistério, a pedido, quando no exercício do cargo de diretor da escola, com percentual correspondente a 100% (cem por cento) do índice da gratificação estabelecida no art. 50 desta lei.

O conteúdo do artigo 50 encontra-se explicidado a seguir:

> Art. 50. A gratificação pelo exercício da função de Diretor e Vice-Diretor será devida ao professor enquanto permanecer investido na função, sendo os seus correspondentes percentuais definidos considerando o porte da escola e o seu horário de funcionamento, na forma a seguir estabelecida:
> I Unidade Escolar que tenha até 300 alunos e funcione 2 ou 3 turnos:
> a) Diretor 35% (trinta e cinco por cento).
> II Unidade Escolar com 301 a 500 alunos e funcione 2 ou 3 turnos:
> a) Diretor 40% (quarenta por cento).
> b) Vice- Diretor 40% (quarenta por cento).
> III Unidade Escolar com 501 a 1000 alunos e funcione em 2 turnos:
> c) Diretor 45% (quarenta e cinco por cento).
> d) Vice- Diretor 45% (quarenta e cinco por cento).
> IV Unidade Escolar com 501 a 1000 alunos e funcione em 3 turnos:
> a) Diretor 50% (cinquenta por cento).
> b) Vice- Diretor 50% (cinquenta por cento).
> V Unidade Escolar com mais de 1000 alunos e funcione em 2 turnos:
> a) Diretor 55% (cinquenta e cinco por cento).
> b) Vice- Diretor 55% (cinquenta por cento).
> VI Unidade Escolar com mais de 1000 alunos e funcione em 3 turnos:
> a) Diretor 60% (sessenta por cento).
> b) Vice- Diretor 60% (sessenta por cento)

O desejo de experimentar a docência no ensino fundamental, médio ou superior e deixar a educação infantil aparece nas palavras de Antônio, único representante do sexo masculino em nosso estudo. Tal desejo se contrapõe à perspectiva das nossas informantes mulheres, o que nos permite inferir como historicamente a feminização do trabalho docente na educação infantil pode reverberar nas escolhas profissionais.

A preocupação em fazer sempre o melhor aparece nas falas de Maria, que se encontra à beira da aposentadoria e, de de Isabel, recém concursada na rede municipal de ensino.

Mesmo diante de aspectos que possam intensificar suas condições de trabalho, essas professoras relatam a preocupação em realizar um trabalho de qualidade com seus alunos.

Tal sentimento configura-se como uma forma de resistência. Oliveira (2008, p.16) destaca: "É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço pela autonomia conquistada, já que sentem que a mesma é resultante de suas lutas". A maior autonomia conquistada pelas escolas e pelos docentes tem se traduzido em maiores responsabilidades.

Um outro exemplo de resistência pode ser ilustrado por Sandra, quando expressa a vontade de cursar o mestrado. O reconhecimento e a valorização do profissional proveniente dos processos de aprimoramento profissional também se encontram no Plano, que em seu artigo 38 preconiza:

> Art. 38. No interesse do ensino e com autorização da autoridade competente, os titulares dos cargos do Magistério, após a aprovação no estágio probatório, poderão se afastar de suas atribuições para aprimoramento profissional, sem prejuízo de seu vencimento e vantagens de caráter permanente, devendo o município garantir substituto enquanto perdurar seu afastamento. (GUANAMBI, 2016).

Quanto à remuneração, ocorre também o reconhecimento e valorização, conforme destaca o artigo 45 da mesma Lei que define um reajuste de 18% para os professores que concluírem o mestrado em instituições reconhecidas pela CAPES. Nesse contexto, percebemos que Sandra se sente estimulada a participar de processos de formação continuada, visto que o plano de carreira do município contribui para sua ascenção profissional e consequente aumento salarial.

Já Tereza expressa sua satisfação pessoal e profissional em trabalhar na docência na educação infantil e sobre a necessidade de participar dos processos de formação continuada.

Resistência e luta são palavras que se mesclam aos sentimentos de insatisfação e satisfação dos ex recreadores, hoje professores da rede municipal de ensino, quando provocados a se manifestar sobre suas perspectivas. Sandra e Antônio denunciam as péssimas condições de trabalho a que eram submetidos, reconhecem as conquistas advindas dos processos de resistência e conseguem projetar sua atuação na educação do município de Guanambi.

> *Quando comecei como recreador a gente recebia 3 salários mínimos, depois o salário começou a cair, os professores tinham os reajustes normais e o nosso não tinha, nosso salário foi decaindo, decaindo, decaindo e daí a gente começou a ficar lá embaixo, pior, abaixo do salário mínimo, aí a gente teve que correr atrás. Hoje, , eu acho que o salário do professor não está lá essas coisas, mas pulou de 1 para 9, de 1 para 8 ou 7, não sei...*

> *depende , pois tem uns que tem uns valores, outros tem outros, mas melhorou e muito.*
> *Hoje o salário equipara, quer dizer depende de sua formação também, da sua carga horária, mas eu não acho, não tem mais essa diferenciação, a gente ganha por titulação, se você procura, estuda, faz curso, o salário... deveria ser melhor, deveria, mas não tem essa diferenciação, eu espero que futuramente possa melhorar ainda mais, mas que facilitou bem a questão da carga horária a gente tem mais tempo para planejar, eu acho que melhorou bastante. Antes no plano a gente nem aparecia, recreador não tinha uma significado do que que era, era tipo como se não tivesse uma função determinada para o recreador*. (Antônio, CIP 2017).

> *O salário se comparado à carga horária não era compensador, porém se equipara ao salário do professor era, mas carga horária era longa, na verdade então, nosso salário era menor do que o do professor, pois nós trabalhávamos 10 horas e o professor 4 horas.*
> *Hoje, nossa condição mudou graças a nosso esforço, nossas lutas. Houve uma mobilização para mudar tanto a carga horária como para mudar o cargo de recreador para professor, porque quando a gente estava como recreador, não tínhamos algumas vantagens que os professores tinham, por exemplo, os feriados, a creche funcionava o tempo todo, quando estava ligada à área assistencialista, mudou depois que passou para a educação, que passou a assumir o calendário da Educação*. (Sandra, CIP 2017).

Plano de carreira, melhor remuneração, melhor jornada de trabalho, reconhecimento profissional, poder gozar de direitos historicamente conquistados como professores é sem dúvida uma grande conquista para esses profissionais que trabalhavam e trabalham nas creches municipais de Guanambi. Mas essas conquistas, conforme relatam os participantes desta pesquisa, advêm de um intenso processo de resistência junto ao sindicato dos servidores da Guanambi, conforme nos relataram Sandra e Antônio. Sindicato, que juntamente com a categoria docente de Guanambi têm empreendido esforços para a materialização de um Plano de Carreira, Cargos e Salários que traga em sua centralidade a valorização profissional do docente.

Entretanto, no cenário político que vivemos atualmente e dos novos dispositivos regulatórios das políticas educacionais, associações como o movimento sindical têm enfrentado uma série de adversidades, como a difícil tarefa de responder às diversas formas de indignação e resistência dos trabalhadores em educação diante da precarização de suas condições de trabalho.

> Os sindicatos vivem esses desafios ao mesmo tempo em que sofrem o desgaste que o conjunto dos sindicatos tem vivido como resultado dos processos de reestruturação produtiva, com a diminuição do trabalho formal e regulamentado e o enfraquecimento na cena política como interlocutores autorizados do Estado. É como se os sindicatos tivessem, na atualidade, o

> duplo desafio de defender a si mesmos como instituição, e aos trabalhadores como categoria. (OLIVEIRA, 2008, p.16).

Embora as questões relacionadas à resistência e às contradições não estejam na centralidade desse estudo, não poderíamos deixás-las invisibilizadas, já que esses aspectos apareceram nas CIP com um dos achados da pesquisa.

Os professores, ao exercerem a docência não reproduzem suas condições de trabalho de forma passiva. Eles transformam essas condições em um campo de lutas e possibilidades.

Verificamos, que quando provocados a falar sobre suas perspectivas profissionais, os professores, em sua maioria, evidenciaram o desejo de continuar na educação infantil, de fazer um bom trabalho, de continuar participando de momentos formativos, de participar de atividades relacionadas ao aprimoramento profissional, como o mestrado e de até mesmo não deixar a escola, após a aposentadoria.

Essas ações refletem diferentes formas de resistir à precarização e intensificação das condições de trabalho. Nas palavras da professora Sandra, a ausência de planejamentos coletivos no CETEP não encerra a possibilidade de encontrar seus pares, pois existem os encontros mensais realizados na creche, coordenados pela equipe gestora, no fim do expediente. Nota-se, assim, que ao tentar novas alternativas para realizar o trabalho, os docentes procuram enfrentar os problemas e resistir à situação.

Outro exemplo pode ser verificado ainda nas falas de Helena que nos relata que na escola onde trabalha, ela, internamente, troca seu horário de AC para participar das aulas da pós-graduação. Isabel, também se vale de estratégias como essa para participar de cursos de formação continuada. *"Eu trocava com algum colega pra dar aula na minha turma, já fiz muito isso! Depois, eu pegava meu AC e dava aula no lugar dele"*. (Isabel, CIP 2017).

Exemplos de resistência podem ser encontrados também nos relatos de Sandra e Antônio, quando narram as lutas juntamente com o sindicato para conseguirem migrar da secretaria de Asssistência Social para a Secretária de Educação e terem os mesmos direitos conquistados pelos docentes. Vale ressaltar que todos os recreadores forma incorporados ao quadro da educação deste município no prazo de 8 anos, conforme estipulou a Lei nº 052/2005.

As informações produzidas indicam que a contradição também se faz presente nas condições de trabalho docente, conforme se observou na tessitura deste capítulo. Tem-se por um lado os enfrentamentos vivenciados pelos professores, como sobrecarga de atividades, salas superlotadas, falta de apoio das famílias, dificuldades em atender os alunos especiais, tratamento diferenciado a professores efetivos e temporários, legislações diferenciadas a

depender do vínculo empregatício, descontinuidade das políticas públicas, desarticulação do planejamento em rede, acúmulo de atividades levadas para se fazer em casa, adoecimento e responsabiblização. Já por outro lado, há o reconhecimento de que muitas conquistas se materializaram nas últimas décadas quando se fala da educação infantil, como: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a necessidade de um professor com formação adequada para atender esse segmento, a ampliação do Fundef para o Fundeb, a aprovação da Lei N.º 11.738/2008, a conquista de 1/3 da carga horária para a realização das atividades complementares, um salário que contemple os avanços na carreira, a possibilidade de participar do movimento sindical, quando efetiva, a materialização de um Plano de Carreira, Cargos e Salários que contemple os anseios do professor e o desejo de permanecer na profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários. Esta investigação foi realizada à luz das contribuições de autores que abordam a temática condições de trabalho docente na contemporaneidade.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa devido às características da questão norteadora desse estudo e dos objetivos que o subsidiaram. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em revisão bibliográfica, em pesquisa documental na rede municipal de ensino de Guanambi e nas *conversas interativo-provocativas* com professores da educação infantil deste município. As informações produzidas a partir desses instrumentos possibilitaram-nos analisar os sentidos atribuídos pelos docentes da educação infantil desta rede de ensino a sua condição de trabalho docente. Possibilitaram-nos ainda refletir sobre os enfrentamentos, perspectivas e formas de resistência encontradas pelos professores no desenvolvimento de atividades profissionais.

Os resultados encontrados nesta dissertação mostram que as condições de trabalho no município de Gunambi-BA relaciona-se ao histórico de expansão e avanços dessa etapa da educação básica no Brasil, sobretudo nas significativas alterações das políticas públicas em educação. Essas alterações têm repercutido, principalmente, sobre as condições de trabalho dos docentes, conforme a análise dos dados coletados nos revelou.

A análise documental permitiu-nos traçar o perfil dos docentes que trabalham na educação infantil deste município, para tanto considerou os seguintes dados: sexo, idade, formação, cargo, salário, jornada de trabalho, formas de contratação.

Os indicadores que dizem do sexo dos sujeitos-professores chamam atenção para o maior número de mulheres atuando na docência desse segmento. Os dados nos informam que temos 133 mulheres e apenas 02 homens. Esse resultado ratifica a feminilização presente nesta etapa da educação básica.

Os indicadores que informam a idade dos sujeitos-professores chamam atenção para o maior número deles situado na faixa etária entre 46 e 50 anos de idade e o significativo índice de 11% que tem acima de 55 anos. Esses dados revelam um grupo maduro no que se refere à idade e posição que ocupa na família. Apenas 30% desses professores possuem uma faixa etária entre 25 e 40 anos.

No que se refere à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, os dados evidenciam que 133 professores infantis, em exercício, possuem curso superior completo. Tal exigência se encontra presente desde setembro de 2011, quando Guanambi, no âmbito das reformas na educação municipal, aprovou a Lei nº 514 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (GUANAMBI, 2011).

Quando observamos as formas de contratação dos educadores de educação infantil, percebemos a existência de 87% de professores contratados por concurso público, mostrando que há um quadro de professores efetivos e estáveis na rede. Todavia, em Guanambi a presença de contratos temporários é uma prática que se faz presente, somando 13%. Tal cenário pode trazer diversas implicações quando se tem no vínculo empregatício um dos elementos importantes para a valorização dos professores e para a qualidade do ensino.

No município de Guanambi, a Lei nº 1089/2016 que dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (GUANAMBI, 2016) assegura em seu artigo 54 que os Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal poderão submeter-se a uma jornada de trabalho semanal de 20 a 40 horas, das quais 1/3 será destinada às Atividades Complementares. Mas esta jornada de trabalho é reservada apenas ao grupo de professores pertencentes ao vínculo de contrato efetivo, pois os professores com contratos temporários possuem uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que apenas 4 horas são destinadas às Atividades Complementares. Assim, os profissionais temporários que trabalham na rede municipal, não são contemplados com um plano de cargos e salários, tampouco pertencem a uma carreira profissional pública.

As discussões acerca do tempo/jornada de trabalho do professor efetivo traz consigo algumas ponderações: as horas complementares à docência, que envolvem 1/3 de sua jornada de trabalho representam um ganho para o docente, entretanto alguns estudiosos, como Sampaio e Marin (2004) afirmam que esses momentos que deveriam se configurar como momentos e espaços formativos coletivos, acabam se contribuindo para o isolamento e solidão do professor no exercício de suas atividades, pois raramente são utilizados para rever, debater ou resolver coletivamente as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas como momentos para deliberações administrativas e momentos de AC individuais dos professores, que muitas vezes ocorre fora do ambiente escolar.

Sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação infantil no referido município, os dados da pesquisa nos informam também que a maioria trabalha com uma carga horária semanal de 40 horas. O fato de 70% de esses professores possuírem carga horária

semanal superior a 20 horas nos conduz a reflexão de que o professor precisa trabalhar 40 horas para obter melhor remuneração.

Aos professores cujo contrato profissional é efetivo, a Lei 1.089/2016 determina ainda em seu Artigo 42 que os vencimentos dos cargos do Magistério serão fixados em razão da titulação ou habilitação específica, independente do período, ano escolar ou disciplina de atuação. Assim sendo, não há diferença de vencimentos para os professores da educação básica do município em pauta, desde que sejam do quadro de funcionários efetivos. Entretanto, se ele tiver um vínculo de contrato temporário, seu vencimento fica restrito ao valor de R$958,88, perdendo as vantagens regimentadas pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, que garantem ao servidor do magistério as vantagens de 5% a cada 5 anos (Quinquênio), de 20% referentes às Atividades Complementares, e ainda as vantagens referentes à titulação, que podem chegar até 20% e à gratificação de transporte.

Percebemos então que o professor efetivo pode avançar em sua carreira e usufruir da legislação pertinente, enquanto que os professores cujos contratos são temporários ficam à margem da legislação pertinente. Desenvolvem as mesmas atividades docentes que os efetivos, entretanto participam de jornadas de trabalho diferenciadas; tem um salário abaixo do que determina a Lei 11.738/2008 do Piso Salarial que em 2016 estabelecia o valor R$ 2.135,64 como o valor mínimo a ser pago aos profissionais em início de carreira, com formação em nível médio e carga horária semanal de 40 horas.

As informações produzidas e apresentadas neste texto revelam a existência de dois perfis profissionais, que coexistem na rede investigada e que compartilham desigualdades nas condições de trabalho.

Apreendemos, ainda, à medida que construímos a tessitura entre os sentidos atribuídos pelos professores às suas condições de trabalho e a análise documental, as tensões provenientes da existência desses dois perfis. Essas tensões são enfatizadas, especialmente, na diferença de salário dos professores, na jornada de trabalho, na carreira, no status atribuído a cada um deles e no fato de não serem assistidos pela legislação nacional e municipal quando se trata de carreira, cargo e remuneração.

Na pesquisa empírica, os depoimentos dos participantes da pesquisa nos conduzem à percepção de que houve melhoras e avanços em suas condições de trabalho, principalmente após a Lei PSPN. Tal Lei propiciou aos professores conquistas relacionadas à distribuição tempo/salário, à valorização e à progressão na carreira, materializadas no município de Guanambi nas Leis 514/2011 e 1.089/2016 que definem os Plano de Cargos, Carreira e

Remuneração dos Profissionais do Magistério. Vale ressaltar que os participantes destacam a importância dos movimentos de resistência e lutas em conjunto com o sindicato para a concretização desse ordenamento legal na rede municpal de ensino.

Todavia, os professores relatam ainda a existência de uma série de elementos que influenciam seu trabalho, como a dificuldade de realizar um trabalho coletivo, em participar da formação continuada em decorrência da ausência desses momentos na rede, em ter que lidar com as crianças com deficiência, cansaço físico em função da faixa etária das crianças e ao elevado número de crianças por adulto, à falta de apoio e reconhecimento das famílias, a necessidade de terem que "dobrar" sua carga horária para complementar a renda, além das tensões e conflitos existentes por conta da descontinuidade e do desmonte das políticas sociais.

No nosso país, em meio a essa crise política, econômica e ética, acompanhamos a ruptura de um estado de direito e de uma sociedade democrática, construídos nas últimas décadas, após a ditadura militar. Nesse contexto, a Reforma da Previdência, o projeto Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio refletem um conjunto de medidas autoritárias e conservadoras que estão sendo implantadas.

Tal contexto de descontinuidade e rupturas já ecoa também em Guanambi, onde já acompanhamos preocupações relacionadas à ampliação da carga horária do professor para 16 horas semanais, o não pagamento da titulação desde o ano de 2017 e atrasos nos pagamentos dos professores. Tais preocupações, se materializadas, revelam um retrocesso no município de Guanambi em relação ao processo de valorização do professor.

Os professores dentro desse contexto de expropriação dos seus direitos e de desvalorização de sua carreira sentem-se angustiados e preocupados com a sua profissão. Porém, esse sentimento não os leva à estagnação e tampouco ao desejo de abandonar a docência, pois ao passo que vivenciam limites no âmbito do trabalho docente na educação infantil, eles também nutrem perspectivas acerca da docência, considerando principalmente as conquistas e avanços ocorridos nos processos de luta das últimas décadas.

Finalmente, vale a apena indicar algumas limitações da pesquisa e possíveis continuidades. Outras possibilidades que se destacam são as que possam analisar as condições de trabalho dos recreadores antes e após a aprovação da Lei nº 052/05 no município de Guanambi. Ou, como ocorrem as condições de trabalho docente nas escolas particulares? Ou ainda analisar quais sentidos/significados os sistemas de ensino do sertão produtivo atribuem a condição de trabalho docente do professor da educação infantil?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.799-818, out. 2009.

Alarcão, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, Unesp, São Paulo, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ASSUNÇÃO, Alda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do Minho**,** Braga-Portugal, v.15, n.2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de abril de 2017.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974.** Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l2014.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF,1996.

_____. Ministério da Educação e do Deporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 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. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 07 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l2014.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar de 2015**. Brasília. Disponível em: <http//WWW.inep.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

_____. Lei nº13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l2014.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRITO, Fabiana Érica de. **As condições de trabalho docente**: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 a 2012). 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues Prado; NUNES, Claudio Pinto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos : modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p. 126-142, 1999.

_____. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 38., 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís-Maranhão. Disponível em: <http://www.38reuniao.anped.org.br/.../trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textomariamaltacam.Acesso em: 23 de out de 2017.

CAMPOS, Maria Malta et al. A gestão da educação infantil no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos realizados em 2011**, FVC, 2012, p.29-102. (Estudos e pesquisas Educacionais n.3).

CARISSIMI, Aline ChalusVernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente**: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. 18. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

CRUZ, Fabiana Thome da. **Um estudo sobre as condições de trabalho das professoras e professores do ensino fundamental da rede pública e privada no Paraná**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: : <http//www.esforce.org.br>.Acesso em: 20 set. 2017.

DUARTE, Adriana Maria Cancella. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, v.234, n. especial 1, p. 101-118, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/05.pdf?. Acesso em: 20 set. 2016.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A valorização do magistério: o piso salarial nacional. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, Universidade Federal do Paraná, p. 1-20. 2009.

FERNANDES, Anoel. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2014.

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Tempo e salário:** as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO, Goiânia, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUANAMBI. **Lei de incorporação de recreadores que têm formação em área de educação**. Lei nº 052 de 15 de junho de 2015. Guanambi-BA, 15 jun. 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Lei de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Guanambi, estado da Bahia. **Lei nº 514 de 27 de setembro de 2011**. Guanambi-BA, 27 set. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 112 de 29 de novembro de 2011.** Dispõe sobre os critérios para alteração de regime de trabalho de 20 e 24 horas para 40 horas semanais dos professores da educação infantil e ensino fundamental, em caráter transitório, para reorganização da rede de ensino em cumprimento da implantação do novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

_____. **Lei do Plano Municipal de Educação.** Lei nº 951 de 17 de junho de 2015. Guanambi-BA, 17 jun. 2015.

_____. **Lei nº 1013 de 30 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências. Guanambi-BA, 30 nov. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Guanambi, estado da Bahia**. Lei nº 1089 de 10 de novembro de 2016. Guanambi-BA, 10 nov. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 85 de 17 de novembro de 2017.** Dispõe sobre normas, procedimentos e cronograma para realização de matrícula nas Instituições Escolares da Rede Municipal de Guanambi/BA para o ano letivo de 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

JACQUES, Ana Silvia. **Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, UNIVILLE, 2013.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Valcinete Pepino; CABRAL NETO, Antônio. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.).**Trabalho docente:** desafios e cotidiano da educação básica. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 153-190.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SANTOS, Jéssica Valentim. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, SC, Brasil, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.37reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 15 ago. 2016.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, v.39, n.1, p.215-228,

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica***:* sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor.** 2012. Disponível em: <http://www.redeestrado.org>. Acesso em: 15 de set. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n.115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <htpp://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. A profissão docente na educação infantil. **Salto para o futuro**, ano XXIII, boletim 10, p. 8-15, jun. 2013.

_____. 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>. Acesso em: 26 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.).**Trabalho docente**: desafios e cotidiano da educação básica. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013. p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____. (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 153-190.

PASCAL, Christine; BERTRAN, Anthony; HEASLIP, Peter. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 299-322.

PINTO, Mércia Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.** 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2003.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1203-1226, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc**., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p.981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <htpp://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2016.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Condição docente na educação infantil:** representações do presente. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente**: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná. 2012. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.15, n. 2, p.380-408, maio/ago. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. Impactos da lei do piso salarial nacional no município de Pindaí-BA e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as. 2016. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Vitória da Conquista, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; DUARTE, Alexandre. Professores da educação infantil no Brasil: Desigualdades no trabalho docente e no *status* social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; ESCOBAR, Ronal Garbelo (compiladores). **Educación y trabajo docente em el nuevo escenario latino-americano**: entre la mercantilización del conocimiento. Peru: Fondo Editorial, 2012. p. 195-2016.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da educação infantil no Brasil. **Salto para o futuro**, ano XXIII, boletim 10, p. 16-27, jun. 2013.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), na linha de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação", pretendo desenvolver uma pesquisa nesta instituição. O objetivo central da investigação consiste em analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários.

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo, e que darão suporte à organização, à interpretação e à análise das informações que serão produzidas encontram-se pautados na Epistemologia Qualitativa. Para tanto, recorreremos à análise documental junto à Secretaria Municipal de Guanambi, a fim de traçar o perfil dos professores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Guanambi. Já para identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da Rede Municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem à formação continuada em relação à valorização, à carreira e ao salário; serão realizadas as *conversas interativo- provocativas* (NUNES, 2011).

Informamos que todo material originado do processo de produção de informações será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. Será mantido sigilo da identidade dos (as) participantes da pesquisa.

Estaremos à disposição, a qualquer momento, para maiores informações sobre a pesquisa, se assim julgar necessário.

Na expectativa de contarmos com sua autorização para a realização da pesquisa na instituição, agradecemos.

Jany Rodrigues Prado e Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

Mestranda em Educação e Orientador
Contato: (77) 99994-4428 Contato: (77) 98818 -9602
janyrprado@yahoo.com.br;claudionunesba@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____ responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Guanambi declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e autorizo a execução desta.

Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante do estudo, resguarda-se o direito de revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição e/ou aos seus participantes. Declaro, também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a), sou Jany rodrigues Prado, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), na linha de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação" e estou realizando juntamente com o Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes o estudo intitulado "Os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem à sua condição de trabalho docente", que tem como objetivo geral: Analisar os sentidos que os professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição docente, considerando as especificidades das atividades dos profissionais do magistério efetivos e temporários. E, como objetivos específicos: traçar o perfil dos professores que atuam na educação infantil na rede municipal de Guanambi; identificar e analisar os sentidos que os professores de educação infantil da rede municipal de Guanambi, efetivos e temporários, atribuem a sua condição de trabalho docente em relação à valorização, à carreira e ao salário e compreender a condição de trabalho docente dos professores da educação infantil da rede municipal de Guanambi.

Consideramos que a sua participação irá contribuir para discussão sobre o tema investigado e que se trata de uma pesquisa de grande relevância social, já que busca estudar as condições de trabalho dos professores da rede municipal de Guanambi. Além disso, ressaltamos que esta pesquisa não oferece riscos e/ou desconfortos aos participantes.

É uma pesquisa de natureza qualitativa e serão utilizadas como instrumento de coleta de dados e produção de informações, as conversas interativo-provocativas desenvolvidas por Nunes (2011) e a técnica de análise documental fundamentada nas ideias de Lüdke e André (1986). Para análise dos dados utilizaremos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977).

Informamos que todo material originado do processo de produção de informações será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. Asseguramos, ainda, que será mantido sigilo da identidade dos (as) sujeitos participantes da investigação.

Estaremos à disposição, a qualquer momento, para maiores informações sobre a pesquisa, se assim julgar necessário.

Informamos que os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento, portanto, a participação é voluntária. Esclarecemos, também, que ninguém é obrigado a participar da pesquisa, além disso, os participantes podem abandonar a pesquisa em qualquer momento que desejarem.

Caso o Senhor(a), aceite participar da pesquisa, o TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o Senhor(a) e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos.

Jany Rodrigues Prado
Mestranda em Educação
Telefone: (77) 99994-4428
E_mail: janyrprado@yahoo.com.br

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Orientador
Telefone: (77) 98818 -9602
E_mail: claudionunesba@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Telefone: (73) 3528 9727
E_mail: cepuesb.jq@gmail.com
cepjq@uesb.edu.br

_____, _____, de _____ de 2017.
(cidade)

_____

ASSINATURA DO/DA PARTICIPANTE

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para as *Conversas Interativo-Provocativas*

1. Aproximação da sua atividade docente na educação infantil.
2. Expectativas iniciais da docência X expectativas atuais.
3. Atividades que envolvem seu trabalho como professor na educação infantil.
4. Avaliação das condições de trabalho do docente na educação infantil no município de Guanambi no tocante ao salário, à carga-horária, ao plano de carreira, à oportunidade de formação continuada, à valorização profissional/reconhecimento.
5. Participação em programas de formação continuada/valorização profissional em relação a essa atividade.
6. Dificuldades enfrentadas no exercício de sua profissão.
7. Perspectivas profissionais.