

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Aline Caroline da Rosa

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM DIÁLOGO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Santa Cruz do Sul

2021

Aline Caroline da Rosa

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM DIÁLOGO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Aline Caroline da

Sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil: um diálogo a partir das condições de trabalho / Aline Caroline da Rosa. – 2021.

183 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Educação e trabalho. 2. Trabalho docente. 3. Condições de trabalho. 4. Educação Infantil. 5. Sentidos e significados. I. Viegas, Moacir Fernando . II. Título.

Aline Caroline da Rosa

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM DIÁLOGO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

---

Moacir Fernando Viegas  
Professor orientador – UNISC

---

Cheron Zanini Moretti  
Professora examinadora – UNISC

---

Sandra Regina Simonis Richther  
Professora examinadora – UNISC

---

Jorge Alberto da Rosa Ribeiro  
Professor examinador – UFRGS

Santa Cruz do Sul

2021

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho especialmente à vó Verena que partiu devido ao Covid-19 e me fez pensar muito sobre o tempo em que podemos estar com aqueles que amamos. Gratidão pelos momentos compartilhados!

Agradeço aos meus pais Sérgio e Vanusa por sempre acreditarem em mim. Por me possibilitarem dedicação total aos estudos e aos meus sonhos desde a infância. Os pais são fonte de aconchego e força nos dias que acreditamos que não iremos conseguir. Obrigada pelo amor, carinho e compreensão pelo tempo que não pude estar com vocês. À minha irmã Letícia, que me ajudou como pode e sempre esteve disposta a me ouvir, obrigada pela tua parceira.

À minha avó Eni, que nessa caminhada (que durou muito mais do que os dois anos de mestrado), sempre esteve preocupada com o meu bem-estar e saúde. Obrigada pelos cuidados e carinho que são essenciais na minha vida.

Aos amigos que sempre estiveram presentes e me ajudaram quando eu recorria a eles. Sou eternamente grata por ter na minha vida pessoas como vocês: Alan, Matias, Letícia Schuck e Letícia Rutsatz. Ao meu namorado Marvin por acreditar nas minhas ideias revolucionárias e se dispor a compartilhar comigo essa experiência de vida.

À Ana Benetti e a Luiza Dias, minhas colegas de mestrado que hoje são grandes amigas e compartilharam comigo toda a ansiedade, frustração e principalmente, o desejo por mudanças e pela luta social. Vocês foram grande suporte e fonte de muito carinho e companheirismo.

Aos meus professores que são minha fonte de inspiração e merecem todo o reconhecimento do mundo! Especialmente meu orientador Moacir que tem acompanhado minha caminhada e compartilhando comigo suas concepções sobre educação. Não tenho dúvidas que nossa parceria me fez pensar muito no que significa ser professor e acima de tudo, no quanto um professor pode fazer a diferença. Obrigada por acreditar no meu trabalho e por me fazer acreditar que tudo isso seria possível.

Ao meu grupo de pesquisa que resinificou o sentido da palavra *pesquisar* para mim, agradeço o suporte, a ajuda e as conversas paralelas (tenho crescido muito com vocês).

Aos professores da banca Cheron e Jorge, agradeço as contribuições! Nesta produção tem um pouquinho de cada um de vocês. Obrigada por me darem a oportunidade de aprender com suas ideias e formas de ver o mundo. À Sandra, que tive a oportunidade de conhecer ainda

mais durante este ano tão difícil, agradeço por ter me feito ver uma “luz no fim do túnel” e por ter me ensinado que as perguntas são muito mais importantes do que as respostas.

A todo o PPGEduc da UNISC que são uma família e me incentivam a continuar nessa caminhada. E por fim, mas não menos importante, à CAPES por possibilitar que eu tenha realizado o curso de Mestrado e posteriormente ingresse no Doutorado, por meio das bolsas de pesquisa. Que outros alunos tenham a oportunidade de realizarem os seus sonhos e que tenhamos sempre incentivo à pesquisa e a ciências, pois são elas que movem o mundo.

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e  
me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou  
anunciar a novidade.*

Paulo Freire, nosso eterno patrono.

## RESUMO

A presente pesquisa busca descrever, analisar e compreender os sentidos e significados que as professoras de Educação Infantil da rede municipal de um município do Vale do Rio Pardo/ RS atribuem ao seu trabalho, a partir das condições em que o realizam. Partimos do pressuposto de que há relações intrínsecas entre sentidos, significados e condições de trabalho que acarretam implicações para a forma como as trabalhadoras compreendem e significam o trabalho docente. A pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético, sobretudo nas categorias historicidade, contradição e totalidade, as quais são compreendidas em constante diálogo com o objeto de estudo. A metodologia é de caráter qualiquantitativo, do tipo estudo de caso e tem como principais instrumentos para coleta de informações questionários semiabertos aplicados com 34 professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal e entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro docentes, sendo duas atuantes em creches e duas em pré-escolas. Contou também com análise documental de Legislação Municipal, a qual permitiu conhecer as condições de trabalho prescritas nos documentos normativos. Como suporte teórico para o processo de análise, síntese e categorização das informações que obtivemos por meio do campo empírico, utilizamos a técnica da triangulação de dados de Triviños (1987) e a análise de conteúdos de Bardin (1997). As condições de trabalho nas quais as professoras da Educação Infantil que participaram do estudo vivem e trabalham são expressas por meio das categorias: reconhecimento, autonomia, trabalho de cuidado, trabalho emocional, jornada de trabalho e contrato de trabalho. As categorias expressam condições essenciais de realização do trabalho docente e se constituem como pontos de partida e resultados de nosso estudo. No que tange aos sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil, pontuou-se que as professoras percebem significativas implicações das condições de trabalho na produção de sentidos e significados do trabalho. As docentes relacionam estas construções às suas próprias histórias de vida, à historicidade da categoria docente como profissão, a gênero e às suas condições de trabalho.

**Palavras- Chave:** Educação e Trabalho. Trabalho Docente. Condições de Trabalho. Educação Infantil. Sentidos e Significados.

## ABSTRACT

This study aims to describe, analyze and understand senses and meanings that preschool teachers in the public education from a municipality in the Rio Pardo valley/ RS attribute to their work, based on the conditions in which they perform it. We assume that there are intrinsic relations involving senses, meanings and work conditions that implicate on how workers understand and build meanings towards their teaching practice. The research is based on the dialectical and historical materialism, especially in the categories of historicity, contradiction, and totality, which are in line with the object of study. The methodology comprises a qualitative and quantitative case study, having as its main instruments for data collection semi-open questionnaires applied with 34 teachers working in the city public preschool system and semi-structured interviews with four teachers, two of them working in daycare centers and two working in preschools. The Municipal Legislation were analyzed in order to verify the working conditions prescribed in the normative documents. As theoretical support for the analysis, synthesis, and categorization of the information we obtained from the empirical field, we used the data triangulation technique by Triviños (1987) and the content analysis by Bardin (1997). The working conditions in which the participants live and work are expressed in the following categories: recognition, autonomy, care work, emotional work, working hours and employment contract. These categories, which express essential conditions for the teaching work, represent both the starting points and the results of the study. It was pointed out that the preschool teachers perceive significant implications of working conditions over the production of senses and meanings at work. The teachers relate these constructions to their own personal life stories, to the teacher's professional historicity, to gender and to their working conditions.

**Keywords:** Education and Work. Teaching Work. Work conditions. Preschool. Senses and Meanings.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2019).....	31
<b>Gráfico 2:</b> Principais categorias da pesquisa no catálogo da CAPES.....	32
<b>Gráfico 3:</b> Artigos selecionados no portal de periódicos .....	39
<b>Gráfico 4:</b> Principais categorias da pesquisa no catálogo de periódicos da CAPES .....	39
<b>Gráfico 5:</b> Trabalhos selecionados da ANPED.....	42
<b>Gráfico 6:</b> Principais categorias dos trabalhos da ANPED.....	43
<b>Gráfico 7:</b> Atendimento e oferta da Educação Infantil na Rede Municipal.....	65
<b>Gráfico 8:</b> Docentes atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal - Zona urbana.....	65
<b>Gráfico 9:</b> Relações contratuais das docentes em atuação.....	66
<b>Gráfico 10:</b> Espaço de atuação das docentes .....	67
<b>Gráfico 11:</b> Faixa etária das professoras.....	67
<b>Gráfico 12:</b> Quantidade de educadoras que possuem filhos .....	68
<b>Gráfico 13:</b> Quantidade de filhos que as professoras possuem.....	68
<b>Gráfico 14:</b> Formação das professoras atuantes.....	69
<b>Gráfico 15:</b> Totalidade de docentes que possuem Pós-Graduação .....	70
<b>Gráfico 16:</b> Relações contratuais das docentes em atuação participantes dos questionários..	70
<b>Gráfico 17:</b> Espaço de atuação das professoras participantes dos questionários .....	71
<b>Gráfico 18:</b> Tempo de atuação na docência.....	71
<b>Gráfico 19:</b> Percepção da implicação das condições de trabalho na forma de compreender o trabalho .....	94
<b>Gráfico 20:</b> Reconhecimento do trabalho docente.....	102
<b>Gráfico 21:</b> Medida do reconhecimento sentido pelas docentes.....	103
<b>Gráfico 22:</b> Remuneração do trabalho docente - .....	105
<b>Gráfico 23:</b> Sobrecarga emocional do trabalho em período de isolamento social.....	110
<b>Gráfico 24:</b> Medida do aumento da carga emocional no período de isolamento.....	110
<b>Gráfico 25:</b> Carga horária de atuação das professoras.....	118
<b>Gráfico 26:</b> Quantidade de escolas nas quais as professoras atuam.....	119
<b>Gráfico 27:</b> Etapa de atuação das docentes - Profissionais que atuam em outras etapas da Educação Básica .....	119
<b>Gráfico 28:</b> Etapas de atuação das docentes além da Educação Infantil.....	120

<b>Gráfico 29:</b> Tempo gasto nas atividades de planejamento.....	126
<b>Gráfico 30:</b> Tempo gasto na organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos.....	126
<b>Gráfico 31:</b> Média do tempo gasto no trabalho com as crianças semanalmente .....	127
<b>Gráfico 32:</b> Média do tempo gasto nas atividades burocráticas.....	128
<b>Gráfico 33:</b> Tempo gasto no deslocamento até o local de trabalho .....	128
<b>Gráfico 34:</b> Quantidade de crianças que há na turma nas quais as professoras atuam .....	129
<b>Gráfico 35:</b> Docentes que possuem auxílio de monitores.....	130
<b>Gráfico 36:</b> Intensidade do trabalho: Você considera o seu trabalho intenso? .....	136
<b>Gráfico 37:</b> Intensidade do trabalho no período de isolamento social: Houve aumento nas demandas de trabalho?.....	137
<b>Gráfico 38:</b> Intensidade do trabalho na pandemia: Medida do aumento das demandas .....	137

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Aproximações com o tema: relevância pessoal, profissional e acadêmica .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 O materialismo histórico-dialético e as categorias analíticas: historicidade, contradição e totalidade .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Trabalho e pesquisa em tempo de pandemia: os desafios e as possibilidades .....</b>	<b>22</b>
<b>2 ESTADO DA ARTE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS CAMINHOS AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÊM TRILHADO? .....</b>	<b>28</b>
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO: SITUANDO TEMPO, SUJEITOS E MÉTODOS .</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa, categorias e método de análise .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Os procedimentos de campo empírico .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.1 A análise documental.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.2 Os questionários semiabertos.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.3 As entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 Caracterização das docentes participantes e de seu espaço de atuação .....</b>	<b>60</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O TRABALHO DAS EDUCADORAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM CENÁRIO DE LUTAS, DISPUTAS E AVANÇOS .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 Classe e infância: do assistencialismo à uma prática educativa.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Educadoras da primeira infância: A feminilização do magistério .....</b>	<b>85</b>
<b>5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>92</b>
<b>5.1 Reconhecimento: “<i>Eu não sabia que a creche servia para isso</i>” .....</b>	<b>99</b>
<b>5.2 Autonomia docente no processo de trabalho .....</b>	<b>111</b>
<b>5.3 Jornadas e Contratos: A intensificação e a precarização do trabalho docente .....</b>	<b>116</b>
<b>5.3.1 Jornadas de trabalho .....</b>	<b>116</b>

<b>5.3.2 Sobre os contratos de trabalho .....</b>	<b>132</b>
<b>5.3.3 Sobre o processo de intensificação.....</b>	<b>135</b>
<b>5.4 Trabalho de cuidado e Trabalho emocional: “<i>Nosso trabalho está sem sentido</i>” .....</b>	<b>138</b>
<b>5.4.1 O Trabalho de cuidado.....</b>	<b>141</b>
<b>5.4.2 Trabalho emocional e condições de trabalho .....</b>	<b>147</b>
<b>5.5 Sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil.....</b>	<b>152</b>
<b>5.5.1 Sentidos do trabalho: as histórias de vida e as concepções de educação.....</b>	<b>157</b>
<b>5.5.2 Significados do trabalho: reconhecimento.....</b>	<b>160</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>162</b>
<b>COM A PALAVRA, A PESQUISADORA .....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE A- Roteiro dos questionários online.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE B- Roteiro das entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho na perspectiva marxista é o primeiro ato histórico dos seres humanos, através do qual eles produzem os seus meios de sobrevivência, humanizam-se e significam a experiência de vida e labor (MARX, 2004, 1974). Portanto, tudo aquilo que os indivíduos são “depende de suas condições materiais de produção” (MARX, 1974, p. 88) e é por meio do trabalho que o ser humano interage com o mundo, modificando-o e a si mesmo por meio de seus atos (KOSIK, 1976). O trabalho, dessa forma, possui centralidade na existência humana e é elemento fundante dos processos históricos da sociedade.

O capitalismo tem feito do trabalho elemento “estranho” à classe trabalhadora, por meio do crescente avanço dos modelos *precarizados* de trabalho e do constante processo de massificação, deterioração e intensificação das atividades em todos os níveis e tipos de trabalho, desde o trabalhador das fábricas com o seu trabalho físico aos docentes da Educação Básica e seu trabalho intelectual (ANTUNES, 2009, p. 35). O resultado disso é que o trabalho passa a se caracterizar cada vez mais como trabalho alienado, estranho e sinônimo de adoecimento dos trabalhadores, pois, neste formato, o trabalho “inverte a relação a tal ponto que o homem [...] faz de sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2004, p. 85). O trabalho perde o sentido de vitalidade e vida, para adquirir o sentido de penosidade.

Entendemos que a forma de trabalho *precarizado* e intensificado, diante de condições de trabalho que não possibilitam a criticidade dos trabalhadores<sup>1</sup>, contribui significativamente para a produção de sentidos e significados que eles constroem acerca da profissão (BASSO, 1998). Além disso, para Marx, “a produção de ideias, representações da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a vida material dos homens” (MARX, 1974, p. 93). Portanto, para compreender a realidade e o que o trabalho significa para as professoras participantes da pesquisa, é necessário partir de pressupostos concretos, da produção dos meios de vida e das relações sociais, políticas, culturais e históricas.

Partindo do entendimento de que há relações entre os sentidos, significados e condições de trabalho docente, entendemos que *sentidos* e *significados* precisam ser pensados a partir das condições concretas/ materiais de trabalho. Dessa forma, as condições de trabalho são “variáveis que permitem caracterizar certas dimensões do ensino e do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111). Neste sentido, além de considerar a percepção das docentes, é

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “trabalhadores” e “professores” no plural para nos referirmos aos sexos feminino e masculino. Nas citações mantemos fidedignidade aos autores mencionados no que tange ao gênero da escrita e quando nos referimos às participantes da pesquisa, utilizamos o gênero de escrita feminino.

necessário realizar um movimento dialético que leve em conta as condições de trabalho, as materialidades e as condições de vida. Buscamos, portanto, conhecer estes contextos e configurações, para que possamos entender os sentidos e significados que as trabalhadoras vêm atribuindo à profissão diante do novo modelo de trabalho imposto pelo capital.

As condições materiais vão dando elementos para que o trabalho seja organizado, e é a partir destas condições que os seres humanos vão construindo a história de uma categoria profissional. No caso da docência, não podemos desconsiderar o fato de que ela é composta majoritariamente por mulheres há mais de um século e isso nos coloca no compromisso de realizar uma análise de gênero. Não há dúvidas de que a dimensão de gênero influi significativamente nas condições de vida das professoras trabalhadoras, uma vez que as relações de trabalho (re)produzem a divisão sexual do trabalho. Juntamente à inserção das mulheres em uma profissão estão o desprestígio, a perda dos direitos trabalhistas, as baixas remunerações, etc., pois “a divisão sexual do trabalho é indissociável das relações de exploração e opressão de sexo, construídas socialmente” (HIRATA, 2002, p. 281).

Nesse sentido, condições de trabalho se torna um conceito, amplo pois envolve,

[...] um conjunto de condições materiais ou não, em que o trabalho de um grupo de trabalhadores é exercido e compreende desde as condições contratuais de trabalho e os níveis de remuneração até as características dos locais, as especificidades das tarefas e atividades exercidas (FERREIRA; DE ARAÚJO; BATISTA apud OLIVEIRA, 2009, p. 64).

Na intenção de compreender os sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil para as professoras de um município do Vale do Rio Pardo/RS, procuramos conhecer estas condições, refletir sobre elas e entender de quais formas as particularidades (expressas em cada categoria deste estudo), implicam no todo. Há particularidades que tratam especificamente do ambiente de trabalho das docentes que participaram de nossa pesquisa e particularidades do trabalho docente enquanto categoria de análise.

Tardif e Lessard (2014), ao citarem Marx e a compreensão de que o processo de trabalho é transformador, não somente no que se refere à transformação e produção de objetos concretos como também aos trabalhadores que realizam uma determinada atividade, destacam que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em outro, mas é envolver-se numa prática fundamental em que o trabalhador também é transformado” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28). Nesse sentido, entendemos que não há processo de trabalho longe das significações sociais, pois ao realizar a práxis, o trabalhador é submetido à um constante processo de criação.

No trabalho docente, o principal objeto de trabalho das professoras é a interação humana (TARDIF; LESSARD, 2014), a qual perpassa toda a organização do trabalho e forma de compreendermos as categorias que se manifestaram no contato com a realidade na qual estivemos imersos. Estas relações implicam em conceitos importantes para nossa análise, como reconhecimento, autonomia, trabalho emocional e trabalho de cuidado, pois nenhuma trabalhadora é neutra diante das condições que lhe são oferecidas para trabalhar e na docência não é diferente.

Nossa pesquisa se situa, ainda, num contexto de trabalho marcado por profundas reconfigurações ocasionadas pelo período de distanciamento social que vivemos desde o início de 2020 em função da pandemia do novo coronavírus, contexto no qual o trabalho docente perde sua principal característica: o contato físico e presencial com os educandos. Nesse sentido, foi um momento de reestruturação da organização do trabalho pedagógico, marcado pelo uso frequente das tecnologias e pela sobrecarga física e emocional das trabalhadoras em educação, como têm demonstrado as pesquisas desenvolvidas neste período.

A partir das relações entre sentidos, significados e condições de trabalho, bem como do contexto social, político e cultural no qual está inserido o trabalho destas profissionais, objetivamos responder à problemática: “Quais sentidos e significados as professoras da Educação Infantil da rede municipal de um município da região do vale do Rio Pardo atribuem ao seu trabalho, a partir das condições nas quais o realizam?”. Temos como objetivo principal descrever, analisar e compreender os sentidos e significados que atribuem ao seu trabalho as professoras da Educação Infantil da rede municipal de um município do Vale do Rio Pardo - RS, a partir das suas condições de trabalho.

Como objetivos específicos do estudo, buscamos conhecer, descrever e analisar as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de um município do Vale do Rio Pardo - RS; compreender e explicar as novas configurações do trabalho docente na Educação Infantil, e compreender e analisar as implicações de gênero no trabalho docente na Educação Infantil em suas relações com as condições de trabalho, o cuidado e o trabalho emocional.

A fundamentação teórica de nosso estudo é sobretudo o materialismo histórico-dialético, tendo como referências Marx e Engels (1974), Kosik (1976), Cury (2000) e Konder (2008), os quais nos auxiliam na compreensão das categorias analíticas historicidade, contradição e totalidade. Além desses, autores como Tardif e Lessard (2009), Hypólito (2010), Oliveira (2014) e Viegas (2020) contribuem com nossa discussão sobre trabalho docente,

condições de trabalho e organização do trabalho. Ademais, utilizamos autores que contribuem com nossa reflexão acerca de cada categoria emergente do campo empírico.

As demais categorias de análise que fundamentam nossa reflexão emergiram do processo de categorização das informações coletadas e nos possibilitaram, além de responder à problemática principal do estudo, conhecer e compreender as condições de trabalho das docentes da Rede Municipal. São elas: 1) reconhecimento; 2) autonomia e 3) jornadas e contratos de trabalho e 4) trabalho emocional e trabalho de cuidado. As categorias de nossa pesquisa não são estanques, pois consideramos em nossa análise diferentes aspectos que condicionam o trabalho docente e compõe as particularidades do fenômeno.

A metodologia utilizada é de natureza *qualiquantitativa*, pois entendemos que o fenômeno que se pretende analisar e conhecer se manifesta por meio de múltiplas facetas que se expressam através dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta de informações, tanto qualitativas, quanto quantitativas (SOUZA; KERBAUY, 2017). Trata-se de um estudo de caso, pois aborda especificamente os resultados obtidos através de levantamento empírico realizado em um determinado contexto de vida e trabalho.

Com apoio teórico em Triviños (1987), o campo metodológico se organiza a partir de três principais etapas: 1) *O reconhecimento do campo empírico*: etapa composta pelos primeiros contatos com a temática de pesquisa e com as sujeitas participantes; 2) *A análise do fenômeno através dos instrumentos de campo*: período no qual realizamos a aplicação de questionários semiabertos com 34 trabalhadoras docentes e quatro entrevistas semiestruturadas com duas docentes atuantes em creches e duas em pré-escola e 3) *A realidade concreta do fenômeno e a produção de dados*: descrição, análise, síntese e triangulação de todas as informações coletadas.

Para a análise das informações, utilizamos a técnica de triangulação de dados de Triviños (1987) que propõe a articulação entre os instrumentos de campo para o conhecimento da totalidade do fenômeno e o método de sistematização, descrição e análise de conteúdo proposto por Bardin (1997).

A dissertação se encontra organizada da seguinte forma: após a introdução que diz respeito ao *Capítulo 1*, na qual apresentamos elementos que nos auxiliaram a pensar em nosso objeto de estudo e realizamos as primeiras reflexões sobre o contexto de trabalho das professoras de Educação Infantil, apresentamos no *capítulo 2* o estado da arte com a categorizações e reflexões realizadas a partir das produções já existentes sobre a temática da pesquisa, no qual elencamos as principais contribuições que as pesquisas já desenvolvidas trouxeram ao nosso estudo; no *capítulo 3* discorremos sobre a trajetória metodológica da

pesquisa, explicando e fundamentando as escolhas que realizamos ao longo do processo de coleta dos dados e escrita da dissertação.

No *capítulo 4* buscamos contextualizar historicamente o processo de institucionalização e feminilização do magistério, por trazer significativas implicações para os sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil. Já no *capítulo 5* apresentamos a descrição e a análise das condições de trabalho das docentes participantes da pesquisa, como condição para compreender os sentidos e significados que elas atribuem ao trabalho na Educação Infantil. Além disso, trazemos no capítulo 5, os sentidos e significados do trabalho docente para as professoras de nosso estudo de caso. Finalizamos a dissertação com as considerações finais e a apresentação dos sentidos e significados atribuídos por nós ao trabalho docente na Educação Infantil.

Optamos pela utilização da primeira pessoa do plural em nosso estudo, por consideramos que uma pesquisa nunca é feita sozinha. Portanto, o “*nós*” é composto pela pesquisadora que realizou a escrita e a análise de dados, pelo orientador, pelas professoras participantes do estudo e pelos grupos com os quais dialogamos para construir essa dissertação.

### **1.1 Aproximações com o tema: relevância pessoal, profissional e acadêmica**

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu de minhas inquietações enquanto estudante, apaixonada pela educação. Desde o período da graduação no curso de Pedagogia, a temática do trabalho docente tem me acompanhado e possibilitado reflexões sobre minha prática profissional, enquanto docente que atua com crianças pequenas e bebês na Educação Infantil.

Até chegar no mestrado, me dediquei a pesquisas que tratavam das relações de trabalho em uma perspectiva materialista dialética, pois, para mim, é impossível ignorarmos a luta de classes ao realizarmos uma análise crítica do mundo em que vivemos. Pensar que a educação é uma das formas de rompermos com os ciclos de opressão e alienação, é fato que me impulsiona a estudar e entender melhor as relações de trabalho. Acredito que para que o trabalho docente seja significativo, é necessário que tenhamos condições dignas de vida e trabalho.

Partindo dos estudos que realizamos no grupo de pesquisa, de minhas inquietações pessoais e da minha prática profissional, me detive a pesquisar especificamente o trabalho docente na Educação Infantil nesta dissertação, pois até então nossos estudos tratavam da totalidade de docentes atuantes, sem fazer distinção entre a etapa de atuação.

Dessa forma, relacionamos teoria à prática, pois estava estudando e refletindo sobre meu próprio processo de trabalho e, assim, caracterizo este estudo como interdisciplinar, que

busca adentrar na complexidade que é o trabalho docente, entendendo que nunca teremos conhecimento da totalidade das dimensões implicadas na organização do trabalho dos professores.

Na academia, nas pesquisas em que estávamos envolvidos e com base em nossas experiências profissionais, acompanhamos o avanço da precarização e da intensificação do trabalho docente, da Educação Infantil ao Ensino Superior, o que faz com que muitas vezes o trabalho pareça *sem sentido* para nós educadores. Junto a isso, nossas pesquisas<sup>2</sup> constatavam aumento significativo nos casos de adoecimento dos trabalhadores, devido às condições de trabalho. Neste contexto, algo nos inquietava: “porque permanecer na docência diante destas condições?”, “o que significa ser professora nos dias atuais?”, “como ser resistente com estas condições de trabalho?”, “ser professora mesmo diante de tantos ataques, porquê?”.

A partir dessas problemáticas busquei conhecer, compreender e analisar uma determinada realidade social para saber se para as professoras estas relações era pertinentes.

Ao discutirmos o trabalho docente especificamente na Educação Infantil, constatamos, por meio da realização do estado da arte, que há pouquíssimas produções sobre este objeto de estudo, principalmente entre as produções compartilhadas no GT 09 - Trabalho e Educação, da ANPED nos últimos dez anos.

Concluimos que as poucas produções e a falta de diálogos sobre o trabalho docente com crianças pequenas era ponto importante para nossa análise, uma vez que as publicações podem ser consideradas quase inexistentes, o que traz originalidade acadêmica para esta pesquisa e justifica sua relevância teórica, bem como pessoal e profissional.

Temos como objetivo contribuir com as reflexões sobre a prática e especificidades do trabalho na Educação Infantil. Entendemos que nossa contribuição poderá instigar outras pesquisas que contemplem o trabalho com crianças pequenas e a análise das implicações das condições de vida e trabalho das professoras na forma como elas significam sua atividade profissional.

---

<sup>2</sup> Citamos como exemplo das pesquisas já desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, a dissertação “Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de Educação Básica” de autoria de Yohanna Breuning (2020); a dissertação “Trabalho docente e saúde mental: Um estudo com professores e professoras de rede pública estadual” de autoria de Marlon Freitas de Campos (2018) e a pesquisa “Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores docentes das escolas públicas do Vale do Rio Pardo (RS)” de autoria de Moacir Fernando Viegas (2020).

## 1.2 O materialismo histórico-dialético e as categorias analíticas: historicidade, contradição e totalidade

Os dragões semeados pela dialética vão assustar muita gente pelo mundo afora, talvez causem tumulto, mas não são baderneiros inconsequentes; a presença deles na consciência das pessoas é necessária para que não seja esquecida a essência do pensamento dialético, enunciada por Marx na décima primeira tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm se limitado a *interpretar* o mundo; trata-se, no entanto, de *transformá-lo*” (Grifos do autor).

KONDER (2008, p. 85)

Para Konder (2008), a dialética pode ser compreendida como um ato revolucionário de entender o mundo e os fenômenos que pretendemos analisar ao longo da história. Nessa perspectiva, além de ser a abordagem teórica que fundamenta o marxismo, podemos caracterizá-la como uma visão de mundo, de sociedade e de história, que possui dois principais *status*: 1) O *status* filosófico: “*materialismo dialético*” e 2) O *status* científico “*materialismo histórico*” (GADOTTI, 2003; TRIVIÑOS, 1987; KONDER, 1981). Estes *status* manifestam, explicam e fundamentam nossas escolhas teórico-metodológicas de enfoque crítico.

Não é nosso interesse explicar e descrever todo o processo histórico de construção de uma teoria filosófica que nasce antes mesmo de Marx e Engels, mas sim estabelecer relações entre as principais formas de se entender um fenômeno propostas pela dialética e explicar como a abordagem do materialismo implica em nossa forma de compreendermos nosso objeto de estudo: o trabalho docente. Faremos uma breve explicação das principais categorias analíticas do materialismo com as quais trabalhamos, sendo elas: a *historicidade*, a *contradição* e a *totalidade*, considerando que na concepção do materialismo dialético não há como compreender as categorias de forma isolada ou separadas entre si, pois o movimento e a interdependência são elementos centrais nesta abordagem.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo. Toma como base uma interpretação dialética do mundo (TRIVIÑOS, 1987) na qual as particularidades de um determinado fenômeno constituem um todo, sem deixar de perder suas características de partes. De acordo com Triviños (1987), o materialismo dialético não tem como fundamento somente “a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Nesse sentido, é também uma visão marxista de mundo e de sociedade, que através do movimento entende que o ser humano é um sujeito histórico e transformador de suas condições de vida.

A própria história da dialética é um constante movimento, pois, até chegarmos em Marx e Engels, o conceito passa por várias apropriações, modificações e alterações. Para Engels, a dialética é um momento de negação da realidade e, por isso, a contradição é o motor da história. Já Marx traz a materialidade<sup>3</sup> como elemento central em sua forma de compreender o mundo. Pois através desta materialidade e do movimento dialético, o ser humano constrói a história, transforma-se, transforma a natureza e a sociedade, sempre em movimento. Para Marx, não há fatos isolados e o trabalho é a ação que permite essa construção histórica (GADOTTI, 2003; KONDER; 2008; CURY, 2000).

Entendemos que, ao transformar suas condições de vida, os homens estão sujeitos às condições criadas e organizadas por eles mesmos. Por meio das condições para a produção (para o trabalho), o homem vai significando seu trabalho e há diferentes formas de organização e condições de seu trabalho, considerando a dimensão de classe social.

A *historicidade* é uma categoria analítica que faz parte de toda a compreensão de mundo marxista, pois o *materialismo histórico* é a “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Não há como compreender um fenômeno isolado de seu processo histórico e esta seria a principal contribuição de Engels no materialismo histórico-dialético, de acordo com Triviños (1987).

Enquanto abordagem teórico-metodológica, a dialética propõe o movimento de um fenômeno que está sempre em mudança, devido à sua historicidade. Eis a importância desta categoria em nosso estudo, pois a história da constituição da docência, marcada pela dimensão de gênero que expressa o processo de luta pelos direitos das mulheres, juntamente com a história da institucionalização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, se constitui como processo de lutas, resistências e avanços na sociedade, que implicam no modo como concebemos o trabalho docente na Educação Infantil nos dias atuais. Dessa forma, entendemos que não há como realizar uma análise do trabalho sem considerar suas dimensões históricas.

Na compreensão da dialética, o trabalho é ação humana revolucionária que modifica tanto o sujeito quanto a sociedade, o que também é um ato educativo (SAVIANI, 2007), pois

---

<sup>3</sup> O *materialismo*, de acordo com Bottomore (1988, p. 403), possui um sentido amplo e não se refere somente às condições materiais de vida (a matéria concreta). O conceito passa por processos históricos e é concebido de diferentes formas, mas, na compreensão de Marx, o materialismo é prático e transformador. Abordando o compromisso com a historicidade concreta que irá se opor as ideias abstratas, entende a práxis humana como ação transformadora da sociedade e da história, enfatizando que o trabalho é o motor vivo dos processos históricos. Neste sentido, entendemos como materialismo não somente a matéria produzida, mas também a ação de produzir e as relações estabelecidas nesta ação, a história do homem em relação consigo mesma, com a natureza e com o seu trabalho.

nesta ação estão imbricados saberes construídos por meio da prática, experiências de vida, de trabalho e conhecimentos que são perpassados de geração em geração pela atividade de labor.

Nesse sentido, nosso objeto de estudo será analisado em sua *totalidade*, pois qualquer objeto faz parte de um todo, sem perder suas características particulares. Quando relacionado às demais partes, passam a adquirir as características de um todo e a totalidade, nessa perspectiva, é uma “*visão de conjunto* dos elementos, pois é a partir desta visão conjunta que avaliamos a dimensão de cada elemento no fenômeno” (KONDER, 2008, p. 35, grifos do autor). Nossa intenção não é dar conta de todas as dimensões que se manifestam no fenômeno, e sim entender como se manifestam e quais as implicações disto em nosso objeto de análise.

No caso do trabalho docente, consideramos que há a implicação de uma série de elementos na atividade que as professoras realizam. O trabalho é o fenômeno em si, mas as particularidades se manifestam neste fenômeno e agem sobre ele. Como particularidades podemos citar as condições materiais de trabalho, expressas através do reconhecimento, da autonomia, das condições contratuais, os aspectos históricos da constituição de uma categoria profissional, etc.

Com base em Konder (2008, p. 36-38), entendemos que a visão de um todo é “sempre provisória e nunca se pretende esgotar a realidade a que ela se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela, pois há sempre algo que escapa a nossas sínteses”. Corroboramos com a compreensão do autor de que não há como ter conhecimento de tudo o que diz respeito ao fenômeno, mas que há como construir sínteses que nos possibilitem aproximarmo-nos das particularidades que inferem no objeto. A totalidade em nosso estudo diz respeito as relações das partes com o todo e às implicações que elas terão na análise de nosso objeto.

A dialética (...) não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade) (KONDER, 2008, p. 44).

Nesse sentido, a *contradição* se apresenta como outra categoria essencial em nossa análise, pois, de acordo com Cury (2000), ela é destruidora, mas também criadora da realidade social, nos mostrando que a sociedade possui um caráter inacabado. O movimento da dialética nos permite ir além das aparências, adentrarmos de forma mais profunda na análise de um fenômeno e a contradição está no seio da luta de classes, pois expressa interesses distintos dependentes da classe. As docentes, enquanto trabalhadoras, possuem uma compreensão

distinta das dos gestores sobre seu trabalho, uma vez que possuem diferentes práticas sociais e isso gera conflitos e contradições no seio da organização de um trabalho.

As categorias da dialética podem ser entendidas como “formas de conscientização nos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55). Entendemos, portanto, que a compreensão por nós destas categorias é um processo que não acaba nesta dissertação, pois é algo complexo e profundo que exige constante aprofundamento, estudo e diálogo com a prática social.

### **1.3 Trabalho e pesquisa em tempo de pandemia: os desafios e as possibilidades**

*Nossa função, hoje, significa um trabalho vazio, sem sentido. Na Educação Infantil, o contato físico, visual e social é muito importante na relação professor (a) /aluno (a). Estamos impotentes, pois nada substitui o(a) professor(a) em sala de aula.*

*Professora da Educação Básica participante da pesquisa*

Refletir, pesquisar e analisar o trabalho das professoras da Educação Infantil no processo de reorganização de suas jornadas, demandas e atividades de trabalho, devido ao período de distanciamento social ocasionado pelo Coronavírus/ Covid-19, nos coloca em dois lugares de fala: o de pesquisadora que precisou adaptar sua proposta metodológica ao contexto pandêmico para dar conta de seus objetivos de pesquisa e de docente atuante na Educação Infantil que compartilha dos sentimentos de dúvida, angústia, medo e incertezas que as professoras relataram ao longo da pesquisa.

Vivemos um grande sentimento de perda de sentidos da docência, em particular neste período de pandemia, no qual estamos distantes de nosso principal objeto de trabalho: a interação com as crianças e educandos. A pesquisa nos auxiliou a significar nossa atividade profissional, na medida em que analisamos esta nova configuração do trabalho docente e procuramos ir além do contexto de isolamento, pois entendemos que a manifestação das diferentes particularidades que determinam nosso fenômeno são históricas e perduram por muitos anos na construção da identidade de uma categoria de trabalhadores. No entanto, não podemos deixar de considerar que a pandemia afetou significativamente os sentidos e significados do trabalho docente, pois nos colocou diante de um novo contexto profissional, influenciando em nossas subjetividades, experiências, valores e saberes.

No que diz respeito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDBEN/96), houve, em âmbito estadual, durante este período de distanciamento, a tentativa de manutenção de vínculos com as crianças e suas famílias. Todo o trabalho que foi desenvolvido pelas professoras ocorreu através do uso das tecnologias digitais e do envio de materiais físicos. Isso ocorreu devido à flexibilidade do currículo na Educação Infantil, que tem como eixos centrais as interações e brincadeiras (ações presenciais de constante interatividade) (BNCC, 2017; DCNE'is, 2010) e a possibilidade de alteração da carga horária que deveria ser cumprida em um ano letivo, que foi a principal alteração realizada no calendário escolar e na organização do trabalho nas escolas. Esta forma de organização possibilitou que as atividades não presenciais não fossem obrigatórias para as crianças que estão nesta etapa da Educação Básica e, considerando um possível retorno (na época de aprovação dos pareceres), não haveria carga horária para ser cumprida pelas instituições. A atual legislação (LDB/96) prevê o cumprimento obrigatório de 800 horas em período de atividades presenciais.

Esta forma de organização implicou em alterações no trabalho das educadoras e na própria forma de compreendermos a Educação Infantil enquanto etapa educativa, pois nos colocou em um cenário de dúvidas por parte das docentes e também das famílias: “*O que é feito na Educação Infantil?*”, “*O que será enviado para casa?*”, “*Como será feito isso? Com quais objetivos?*”, “*Qual é o real objetivo da Educação Infantil enquanto etapa educativa?*”, “*O que fazem as professoras?*”, “*O que farão as professoras?*”, “*Para que serve a Educação Infantil?*”.

Neste período, não tivemos a interação com as crianças. Não houve a socialização entre os pares, as brincadeiras, a organização de tempos e espaços, as trocas afetivas e emocionais. Sentimos como se tivéssemos perdido o sentido do nosso trabalho, pois as orientações do governo do estado para a manutenção de vínculos reduziu os objetivos da Educação Infantil, fazendo-nos retornar para as “folhinhas” e para o desenho pronto, conforme relato das professoras participantes de nossa pesquisa. Uma prática que não condiz com os documentos norteadores do currículo para o trabalho com crianças pequenas (BNCC, 2017; DCNE'is, 2010).

A pandemia desvelou sentidos e significados<sup>4</sup> construídos historicamente: ou se concebe a Educação Infantil apenas como “assistência e cuidado” para crianças de zero a três anos ou como “etapa preparatória para o Ensino Fundamental II” para as de quatro e cinco anos.

---

<sup>4</sup> Concebemos a Educação Infantil como um espaço educativo que não se reduz ao espaço institucional. Entendemos que é urgente a articulação entre a educação proporcionada às crianças de zero a três anos (ainda não obrigatória no Brasil) e as de quatro e cinco anos, sem os estereótipos de preparação para o futuro (que se resumiria ao Ensino Fundamental, contribuindo com a desvalorização das creches). Compreendemos as crianças desta faixa etária como sujeitos potentes e de direitos (RICTHER e BARBOSA, 2013; DCNE'is, 2010; BNCC, 2017) e,

A falta de orientação, de suporte pedagógico-burocrático e de formação tecnológica contribuiu para agravar a forma como as professoras se sentiam em seu trabalho. No entanto, pontuamos que embora a pandemia tenha contribuído significativamente com as inúmeras dúvidas e reflexões que procuramos apresentar, sempre houveram estes questionamentos acerca do trabalho realizado pelas docentes da primeira infância, conforme identificamos nos escritos dos autores que fundamentam nossa pesquisa. É histórica a busca por reconhecimento na Educação Infantil (KRAMMER, 1987; KUHLMANN, 1998).

Procuramos estabelecer relações entre as concepções de Educação Infantil que permeiam todo o contexto no qual as professoras se encontram vivendo e trabalhando e a organização de suas jornadas de trabalho, que foram alteradas e organizadas no formato de *home office*. Esta nova configuração se deu com base nas orientações de alterações dos calendários escolares no estado do Rio Grande do Sul, pois, através dele [do calendário], surgem novas demandas às docentes e também novas exigências relacionadas ao trabalho.

Durante os meses de pandemia, o município no qual realizamos nosso estudo seguiu as medidas emergenciais determinadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do sistema de Distanciamento Social Controlado de que trata o Decreto Estadual nº 55.240 de 10 de maio de 2020, sendo considerado município bandeira laranja (risco médio) em boa parte do período em que realizamos nossa pesquisa.

Na educação<sup>5</sup>, algumas medidas foram tomadas seguindo a organização da rede estadual de educação, sempre de acordo com as orientações do Governo do Estado. Quanto a isso, é importante salientar que estados e municípios do Brasil reorganizaram calendários escolares, que de acordo com a LDBEN (1996), Art. 23, § 2º, deverá “adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas [...] sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nesta lei” (LDBEN, 1996, p. 18).

O calendário escolar, de acordo com o Parecer CNE/CP nº5/2020<sup>6</sup>, é “um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e

---

portanto, não concordamos com a visão assistencialista e higienista, que reduz a educação de bebês ao cuidado e assistência e nem com a visão de Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Estas informações foram coletadas em uma *live online*, realizada pela secretaria de educação e prefeito municipal com o intuito de informar aos cidadãos como estava se organizando a pasta da educação. As demais informações apresentadas, além dos documentos municipais, provêm do acompanhamento que a pesquisadora realizou nas redes sociais das respectivas escolas nas quais as professoras participantes da pesquisa trabalham e de conversas informais com a gestão da secretaria (*Registros do diário de campo*).

<sup>6</sup> O parecer não havia sido homologado durante a realização de nosso campo. Acompanhamos a incerteza de como seriam validadas as atividades por parte das instituições e destaque ter observado o quanto a situação gerou angústia aos profissionais da educação. A homologação ocorreu somente no final de maio e apenas de partes do texto proposto.

modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar” (BRASIL, 2020, p. 4). Segue, portanto, parâmetros de carga horária e dias letivos mínimos. O Parecer CNE/CP nº5/2020, que trata da nova forma de organização do trabalho nas escolas, destaca ainda que

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar *ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino* (BRASIL, 2020, p. 5) (*grifos nossos*).

Com estas orientações, foram flexibilizados os dias letivos e mantida a carga horária mínima a ser cumprida nas escolas. É possível destacar que a organização dos calendários escolares interfere nas jornadas de trabalho das professoras, considerando que a grande maioria das docentes atua em mais de uma escola. Dar conta da carga horária presencial, no formato *online*, produz alterações na quantidade de demandas de trabalho para as docentes de todas as etapas da Educação Básica.

O Parecer destaca ainda, de acordo com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem a “competência para estabelecer orientações e diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares, considerando que a questão abrange mais de um nível e modalidade de ensino, bem como de assunto que exige integração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, p. 5). As aulas, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional, podem ser recuperadas com atividades não presenciais após o retorno das escolas ou durante o período de isolamento social, ficando a escolha a cargo dos municípios.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, o Parecer apresenta a possibilidade de flexibilizar a frequência mínima para 60% da carga horária obrigatória para esta etapa da Educação Básica. Quanto às propostas que devem ser enviadas pelas professoras para casa, é compreendido que,

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (BRASIL, 2020, p. 9).

O CNE descreveu a dificuldade em quantificar as experiências vividas pelas crianças afim de encontrar equivalência com horas e dias letivos, sugerindo que houvesse investimento

das escolas e docentes em atividades de recreação e ludicidade, bem como a elaboração de roteiro com rotinas e atividades a serem desenvolvidas com as crianças pelas famílias. Ao final de nosso campo empírico, o conselho publicou nova orientação, definindo que para a Educação Infantil a carga horária a ser cumprida não seria mais obrigatória.

A leitura das orientações nos permite concluir que algumas questões são pouco abordadas, como o contexto social em que as famílias se inserem, no qual nem todas possuem condições e acesso à internet, bem como a possibilidade de múltiplas experiências materiais. Além disso, não problematiza a intensificação do trabalho dos professores, que na prática passam horas gravando, editando, elaborando vídeos e demais materiais audiovisuais.

No município em que realizamos nosso estudo, as atividades educativas foram paralisadas no dia 19/03. Os dias que se sucederam sem aula foram considerados recesso escolar (referente ao recesso do mês de julho). Em abril, sem orientação oficial, iniciou-se um planejamento para manter o vínculo com as famílias e educandos (através de atividades propostas nas redes sociais no mesmo modelo do estado). Além disso, durante todo o período sem aulas, a secretaria de educação, juntamente com a assistência social, realizou a entrega da alimentação escolar para as famílias consideradas em risco social (estado de vulnerabilidade), sendo atendidas famílias da cidade e do interior que recebem bolsa família.

Ainda no mês de abril e maio, as atividades enviadas para as crianças foram regulamentadas e validadas como hora-aula<sup>7</sup> da *Pré-Escola ao Ensino Superior*, através de uma portaria do estado do Rio Grande do Sul. Esta forma de organização e validação nos apresenta uma segmentação, pois desconsidera que a Pré-Escola faz parte da Educação Infantil e não menciona creches. Para as turmas de Pré-Escola, as atividades enviadas foram validadas como hora-aula, enquanto as atividades programadas e organizadas pelas docentes que atuam com crianças menores de quatro anos equivalem ao estabelecimento de vínculos.

As professoras municipais atuaram desde o início da pandemia no ambiente privado de seus lares, dando conta de uma série de novas demandas: gravação e edição de vídeos, usando plataformas (as quais desconheciam) para cursos e planejamento de aulas. Nossa pesquisa e demais pesquisas<sup>8</sup> sobre trabalho docente apontam que a grande maioria das

---

<sup>7</sup> O conceito de hora-aula se refere a um período delimitado destinado ao desenvolvimento de uma aula (Tempo daquela proposta). Não deve ser confundido com hora-relógio, pois uma hora-aula nem sempre terá 60 minutos. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 261/2006, hora-aula é “toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados”. Ver *verbete “hora-aula” no Dicionário do Gestrado, escrito por Álida Angélica Alves Leal.*

<sup>8</sup> O grupo GESTRADO, da UFMG, em sua pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada no ano de 2020, ouviu 15.654 professores(as) da Educação Básica das redes públicas do Brasil. Destes docentes, 21% são atuantes na Educação Infantil e 53,6% são professores que estão na rede municipal em diferentes estados do

profissionais não tiveram formação tecnológica para aprender a melhor organizar e lidar com a nova configuração de seu trabalho, o que gerou frustração para as trabalhadoras.

O aumento das demandas de trabalho se dá na medida em que estas profissionais necessitam organizar um planejamento pautado na falta do contato físico, no uso da tecnologia com a qual possuem pouca familiaridade, com o aumento das demandas burocráticas que exigem a comprovação de todas as atividades proporcionadas e com o fato de que são mulheres (as participantes de nossa pesquisa), que no âmbito privado possuem a jornada de trabalho estendida, devido ao trabalho doméstico e ao cuidado com os filhos.

Durante toda a realização da pesquisa, acompanhei e vivenciei a realidade de trabalho docente na pandemia, compartilhei dos sentimentos das participantes e observei o quanto as condições nas quais trabalhamos interferem na compreensão de nossa atividade profissional, o que foi visível nos relatos das próprias docentes.

Nossa sala está vazia. Não tem um brinquedo direito, não tem os cartazes que a gente criou, tiraram tudo. Está a legítima sala de aula tradicional. É só mesinha e cadeira e deu. E aí, qual é o trabalho que tu vai desenvolver com uma criança de cinco anos? A gente leva eles na pracinha, eles esperam pelo momento da pracinha e não é pra brincar na pracinha. E daí, o que tu vai fazer? Tu vai voltar às folhinhas? Dar só folha, folha e folha? Isso não é objetivo da Educação Infantil. É preocupante (Professora Bianca) *(Relato sobre a possibilidade de um possível retorno nestas condições)*.

Por fim, destaco que as escolas municipais não retornaram às aulas presenciais durante a coleta das informações de nossa pesquisa. O movimento de retorno se iniciou lentamente com a Educação Infantil da rede privada no mês de novembro. As docentes municipais seguiram trabalhando remotamente.

---

Brasil, e que não receberam nenhum tipo de formação para atuar de forma remota. Além disso, somente 28,9% dos professores relatou que possui facilidade em atuar utilizando a tecnologia.

## **2 ESTADO DA ARTE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS CAMINHOS AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÊM TRILHADO?**

A pesquisa bibliográfica denominada *estado da arte* é realizada com o objetivo de mapear, organizar e sistematizar a produção do conhecimento, referente aos estudos já produzidos sobre determinado assunto e conhecer os principais focos das produções acadêmicas, suas limitações, contribuições, os resultados alcançados, as metodologias utilizadas, os caminhos teóricos- metodológicos que orientam os estudos e em que medida estes possibilitam a construção de novos conhecimentos.

O diálogo entre as pesquisas e produções científicas é essencial para que possamos discutir e refletir sobre a temática a qual, nos propomos a pesquisar em sua totalidade, pois embora venhamos a analisar um fenômeno, como é o caso do trabalho docente, este sofrerá implicações significativas de outros fenômenos, que serão essenciais para a compreensão de nosso foco principal. O conhecimento de outras produções, nos possibilita aproximação teórica com os estudos já desenvolvidos e a possibilidade ampliar a discussão, construindo novos saberes relativos ao nosso tema de pesquisa.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39) o estado da arte pode significar “uma importante contribuição na constituição de um corpo teórico de uma área do conhecimento, na medida em que realiza apontamentos que contribuem na reflexão, construção e análise das pesquisas”, contribuindo dessa forma com o pesquisador que está realizando suas primeiras aproximações com a temática de estudo. A pesquisa bibliográfica e a sistematização dos dados permitem analisar em quais aspectos a pesquisa se relaciona com as demais e em quais se difere, ampliando desta forma, nosso corpo teórico.

A descrição e categorização dos dados alcançados na busca de diferentes fontes, como é o caso deste estudo, nos auxiliou a agregar em nossa pesquisa, questões teóricas que inicialmente não havíamos considerado. Citamos como exemplo, os trabalhos que discorriam sobre o processo de institucionalização da Educação Infantil, temática que somente após a realização do estado da arte, compreendemos a importância e necessidade de sua contribuição em nosso estudo. Nesse sentido, por possibilitar a ampliação do corpo teórico de uma pesquisa, o estado da arte faz-se essencial no processo de se construir novas perspectivas e propostas acadêmicas.

Destacamos desde já, que nossa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de determinadas fontes de pesquisa, as quais foram possíveis de se consultar dentro do tempo que

nos dispúnhamos para tal procura. Enfatizamos portanto que há, sem dúvidas, produções sobre o tema que não foram contempladas em nosso estado da arte, que estará mapeando e categorizando todas as produções existentes sobre nosso tema de pesquisa nas três fontes que consultamos.

Como fontes de consultas para a construção do estado da arte sobre Trabalho Docente na Educação Infantil, foram selecionados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2019); os periódicos do Portal de Periódicos da CAPES (2009-2019) e os trabalhos apresentados nas últimas 10 reuniões da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no GT 09 - Trabalho e Educação. A análise ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, seguindo critérios de acessibilidade e coerência com as palavras descritoras. Todos os resumos foram categorizados e organizados em tabelas de acordo com seu tema de interesse, sendo agrupados a partir dos temas, objetivos e problemas em comum.

Nosso principal objetivo com a realização e construção do estado da arte, de acordo com aquilo que já viemos percorrendo, foi conhecer quais caminhos as produções científicas têm trilhado quando as pesquisas se referem ao trabalho docente na Educação Infantil, afim de analisar quais foram os temas de interesses dos pesquisadores (as).

Muitos trabalhos sobre Educação Infantil podem ser encontrados nos catálogos e eventos científicos, mas em sua grande maioria focalizam nas crianças pequenas e em suas especificidades. Nos detivemos a observar também, como que o termo “trabalho docente” vem sendo desenvolvido nas produções, pois quando refere-se ao trabalho realizado nesta modalidade de ensino, observamos que as produções fazem uso do termo “docência”, o que em nossa perspectiva aponta-nos que o trabalho docente é pouco discutido, perto da “docência artesã<sup>9</sup> da Educação Infantil”.

### **As pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: principais apontamentos e conclusões**

A análise dos resumos de teses e dissertações no catálogo da CAPES ocorreu através da seleção dos trabalhos a partir dos descritores “Trabalho Docente”, “Educação Infantil” e “Condições de trabalho” no período de 2009 a 2019. Foram selecionados 83 resumos dentro

---

<sup>9</sup> Entendemos por docência artesã na Educação Infantil, o trabalho do professor que fabrica (instrumentos pedagógicos) e organiza o tempo, espaços e as intervenções nessa modalidade de ensino. É uma das formas de ver-se o trabalho docente realizado com crianças pequenas.

do período delimitado, os quais abordam diferentes discussões sobre Educação infantil considerando as palavras descritoras.

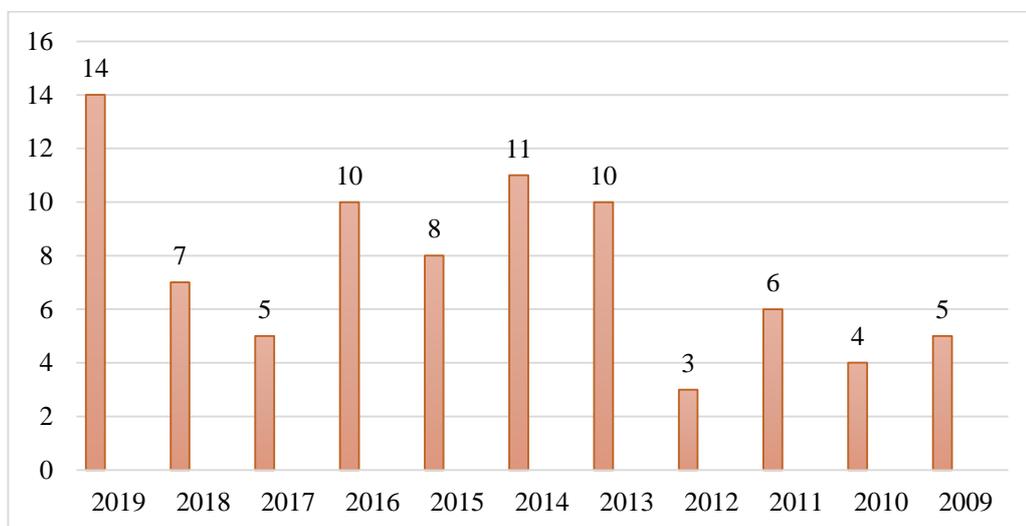
Após a leitura das informações apresentadas no corpo do resumo e a verificação de sua coerência como nosso tema de pesquisa, estes trabalhos foram categorizados e agrupados em 10 eixos temáticos, considerando sua aproximação com o tema, objetivos e problemas. A sistematização ocorreu a partir das seguintes categorias: 1) Significados e sentidos da docência na Educação Infantil, 2) Formação de professores, 3) Práticas Pedagógicas, 4) Saberes Docentes, 5) Gênero, 6) Identidade, 7) Docência na Educação Infantil, 8) Políticas Públicas, 9) Condições de trabalho, 10) Saúde dos professores e 11) Currículo.

Há produções que se referem ao tema “Educação Infantil”, mas que não se relacionam com o trabalho docente ou com as condições de trabalho, que é o foco central de nossa pesquisa, por isso, estes trabalhos não foram selecionados, pois se referiam às crianças ou discorriam sobre outras temáticas que não envolviam o nosso fenômeno de forma direta. Destacamos ainda, que todas as categorias, bem como os trabalhos selecionados para categorização, embora apresentassem focos diferentes (ex: formação de professores), ao discorrerem sobre o tema no resumo, notamos importantes apontamentos e relações com as questões teóricas que nos interessam, justificando assim a escolha destes trabalhos.

Totalizamos 83 resumos buscados no catálogo de teses e dissertações da Capes, no período de 2009 à 2019. Observamos que de 2009 à 2012 pouquíssimos trabalhos que envolvem nossas palavras descritoras foram produzidos, variando em quantidade de 3 a 6 trabalhos. Um aumento foi notado, nos anos de 2013 até 2016, tendo uma mínima de 8 trabalhos e uma máxima de 11. Seguido desse aumento, as produções caem novamente no ano de 2017 e 2018, totalizando 5-7 trabalhos produzidos.

A busca realizada respectivamente no ano de 2019, que não havia sido contemplada em nossa primeira busca (pois não estava disponível no catálogo e foi realizada somente em 2020), mostrou aumento significativo nas produções, passando de uma máxima de 7 (em 2018) a uma máxima de 14 trabalhos (em 2019), ou seja, o número de produções duplicou. Considerando que estas pesquisas (todas estudo de caso) foram realizadas no decorrer do ano de 2019, não podemos deixar de nos perguntar, se este aumento significativo teria relações com o contexto sócio-político ao qual adentramos em 2019 e que se caracteriza pelo desmonte da educação pública e pela precarização das condições de trabalho dos professores.

**Gráfico 1:** Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2019)



**FONTE:** Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

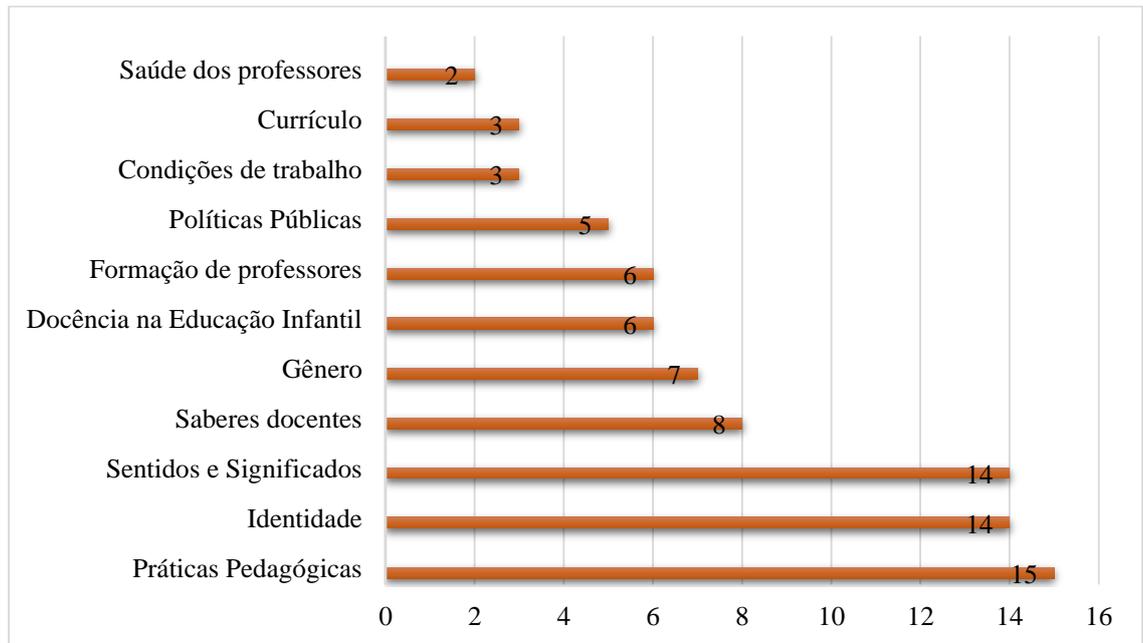
Das teses e dissertações produzidas, 15 focalizam nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na Educação Infantil, 14 centram-se na identidade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, 14 abordam os sentidos e significados da docência na Educação Infantil, 8 possuem como tema central os saberes docentes construídos pelos professores ao longo do tempo de trabalho, 7 referem-se ao gênero focalizando nos profissionais que atuam na Educação Infantil (homens e mulheres), 6 têm como objetivo discutir a docência na Educação Infantil e suas especificidades, 6 discutem aspectos relacionados a formação de professores, 5 têm como foco principal as políticas públicas especificamente para a Educação Infantil, 3 trabalhos possuem como tema as condições de trabalho na Educação Infantil, 3 discutem aspectos relacionados ao currículo e 2 se referem a saúde dos professores relacionando este fenômeno as condições de trabalho.

Todos os trabalhos apresentam questões teóricas-metodológicas que contribuem na compreensão do trabalho docente em sua totalidade, pois embora não se refiram especificamente as condições de trabalho dos professores de Educação Infantil, percebemos que os fenômenos que os pesquisadores se dispõem a analisar, relacionam-se com as condições de trabalho e que esta observação é apresentada nos resumos, de forma direta ou indireta.

Desde a categoria “condições de trabalho” e “sentidos e significados” que relacionam-se diretamente com nosso estudo, até a categoria “currículo” e “formação de professores”, observamos que há relações e possibilidades de diálogo entre os temas. Pois, como já

mencionamos acima, o estado da arte chamou-nos a atenção para questões que até o momento não haviam sido consideradas como uma possibilidade teórica.

**Gráfico 2:** Principais categorias da pesquisa no catálogo da CAPES



**FONTE:** Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

A temática mais discutida entre teses e dissertações corresponde a categoria das *práticas pedagógicas* (15 trabalhos), que apresenta concepções teóricas que fundamentam as práticas dos professores, principalmente estudos que tem como suporte teórico autores como Piaget e Vigotsky. Estes, referem-se ao desenvolvimento infantil e as formas como os professores organizam suas intervenções práticas baseados nas concepções educativas dos respectivos autores.

Ainda nessa categoria, há trabalhos que abordam os saberes explícitos nessas práticas, as relações entre o cuidado, o brincar (ludicidade) e as interações, que são especificidades da prática docente na Educação Infantil. Além disso, há trabalhos que apresentam discussões relativas as relações entre os professores e crianças, o processo de entrada dos professores na carreira do magistério que resultam em sua socialização na profissão, os documentos que norteiam a prática pedagógica (BNCC e DCNEI) e implicam diretamente no trabalho dos professores, e há ainda, dois trabalhos que discorrem sobre as práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo com os professores especialistas em Educação Especial (estes trabalhos se sobressaíram no ano de 2019).

Destacamos sobre a categoria práticas pedagógicas, que estes trabalhos destacam que há no trabalho destes professores (e não somente dos educadores infantis, em nossa opinião) concepções teóricas que referem-se a educação e a infância e que direcionam o trabalho docente, pois, as concepções teóricas que os professores possuem irão sem dúvida nortear suas práticas em sala de aula. Além disso, a categoria das práticas pedagógicas apresenta e analisa as próprias intervenções que os professores realizam e que portando, nos mostra o seu trabalho no dia a dia considerando que há questões próprias da Educação Infantil e que tornam o trabalho docente diferente daquele exercido em outras modalidades, como o brincar, o lúdico, o cuidado e a afetividade, que são ainda intensos na educação das crianças pequenas.

Quanto a categoria *identidade*, que também sobressaiu-se em grande quantidade (totalizando 14 resumos), destacamos que de acordo com os resumos lidos, a identidade para os autores dos trabalhos selecionados, é construída com base nas vivências e experiências dos docentes. E que esta construção sofre implicações das demais dimensões que caracterizam o trabalho, como é o caso das condições que os profissionais possuem para a realização do mesmo.

Essa categoria engloba discussões sobre a profissionalidade construída pelos professores iniciantes (nos primeiros cinco anos de carreira); as representações sociais do professor de Educação Infantil, o lugar da formação docente na constituição da identidade; as relações entre identidade e saberes das práticas cotidianas (me constituo como profissional a partir daquilo que construo como saberes nas práticas diárias); as implicações das mudanças políticas na profissionalidade, as trajetórias pessoais e profissionais; o perfil do professor de Educação Infantil; a condição profissional e as funções desse profissional, considerando as especificidades da Educação Infantil.

Na categoria *significados e sentidos da docência na Educação Infantil* são abordadas questões como o trabalho dos professores iniciantes na carreira (foco nos sentidos do trabalho) e quais as percepções que estes professores possuem da docência; as condições contratuais e suas implicações nos sentidos construídos pelos profissionais, mostrando que a partir de uma condição de trabalho que é a forma de contratação, há modificações nos sentidos atribuídos pelos sujeitos; o sentido do termo *atividade* na organização curricular da Educação Infantil; os significados atribuídos pelos docentes ao tempo e espaço da Educação Infantil; os sentidos do aprendizado das crianças; o berçário como um lugar de trabalho - os significados compartilhados entre os docentes; as concepções sociais e históricas (vocação, assistencialismo e cuidado) do trabalho docente; as representações sociais desses profissionais e as práticas que

realizam; as formas de organização do trabalho; as trajetórias dos professores; a formação inicial e suas implicações na constituição dessa docência; o sentido da Educação Infantil nos documentos legais (BNCC e Diretrizes) e o sentido dos saberes implicados na profissionalidade docente.

Os trabalhos que discutem a construção de sentidos e significados pelos sujeitos, baseiam-se em Vigotsky ou na *Teoria das representações sociais* de Sergio Moscovici. Em sua grande maioria, os trabalhos utilizam os termos “sentidos e significados”, mas há trabalhos que utilizam o termo “representações sociais”. Destacamos ainda, que estes estudos destacam que há uma distância entre o sentido pessoal do trabalho e o sentido social e que há uma ressignificação dialética entre sentidos e o meio social, questão que dialogamos com as professoras participantes de nossa pesquisa.

A categoria *saberes docentes* (8 trabalhos) apresenta e discute os saberes desenvolvidos nas práticas cotidianas; o lugar dos saberes na profissionalidade e como os professores percebem e definem estes saberes; os saberes construídos com o tempo de carreira e as relações entre saberes e condições de trabalho, possibilitando-nos compreender que há relações significativas entre saberes docentes e práticas pedagógicas. De acordo com a análise dos resumos, podemos destacar que há saberes que constroem-se no cotidiano do ambiente de trabalho e que estes saberes emergem a partir de determinado contexto social e se implicam na forma de organização do trabalho.

Na categoria de *gênero* (7 trabalhos) os resultados encontrados destacam-se por serem diferentes daqueles que esperávamos encontrar, pois em sua grande maioria, os trabalhos referem-se à presença masculina na Educação Infantil, bem como as condições para a sua permanência, seu estranhamento e suas dificuldades. Estes trabalhos foram escritos por pesquisadores homens, os quais realizaram relatos de experiências em seus trabalhos.

Há trabalhos que discutem questões de gênero no cotidiano do trabalho das professoras e quais os sentidos e significados que este trabalho (de professora de Educação Infantil) possuem para estas trabalhadoras, apresentam-nos as problematizações sociais, culturais e históricas de gênero; as relações de poder com os homens na docência e na gestão; os sentidos do trabalho e do cuidado quando consideramos dimensão de gênero.

Somente um trabalho apresenta gênero a partir da legitimação de papéis sociais, discorrendo sobre o trabalho que as professoras realizam com crianças, o qual nos mostra que em suas práticas pedagógicas as profissionais podem acabar contribuindo para legitimar o “ser

mulher” e o “ser homem” na sociedade, através de atitudes como: fila de menino e de menina, cores destinadas a determinado sexo, brincadeiras que somente um grupo pode brincar, etc.

A partir da leitura dos resumos, destacamos que todos os trabalhos procuram desconstruir os papéis socialmente construídos de gênero e quando não o fazem, apresentam questões importantes a serem consideradas em nossas discussões sobre o tema: a predominância feminina no espaço da Educação Infantil, a presença masculina em cargos de gestão e demais cargos de autoridade, o estranhamento da presença masculina neste espaço que socialmente “não é dele” e além disso, a presença do homem para se discutir gênero, considerando que eles não podem reproduzir o discurso da desigualdade de gênero, por não serem mulheres e não vivenciarem tal situação.

Quanto a categoria *docência na Educação Infantil* (6 trabalhos), dentre os trabalhos selecionados, há uma pesquisa bibliográfica que apresenta um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e as políticas que influenciaram a constituição do ser professor nesta modalidade de ensino; ademais abordam os percursos de aprendizagens dos professores iniciantes na docência na Educação Infantil; a construção de um desenvolvimento profissional desses docentes, as especificidades do espaço educativo e as relações alienadas e fetichizadas nas funções do professor.

Já a categoria *formação de professores* (6 trabalhos) se discute a formação inicial e continuada (sentidos atribuídos pelos acadêmicos); os espaços de formação; as relações entre teoria e prática; as implicações da formação inicial na prática pedagógica; o perfil dos docentes segundo sua formação e as relações entre identidade e os processos formativos. Estes trabalhos apresentam como resultados haver divergências entre teoria e prática, de modo que a formação acaba por não corresponder as necessidades apresentadas pelos profissionais no momento em que passam a atuar diretamente com crianças pequenas.

Na categoria *políticas públicas* (3 trabalhos) há discussões que abordam as relações entre mercado e estado, políticas educacionais específicas para Educação Infantil, a mercantilização da modalidade de ensino e as identidades docentes na Educação Infantil a partir das políticas públicas, ou seja, apresentam quais as políticas públicas que referem-se a institucionalização e implementação da Educação Infantil como modalidade de ensino. Os trabalhos nos permitem conhecer as principais políticas públicas que se referem à Educação Infantil.

Os trabalhos selecionados que referem-se à categoria *condições de trabalho* (3trabalhos), apresentam o contexto de precarização, proletarização e intensificação das

condições de trabalho nas quais os professores da Educação Infantil realizam suas atividades. Relacionam-se à categoria *saúde dos trabalhadores* (2 trabalhos), pois destacam que os professores estão de forma crescente adoecendo em função de suas condições de trabalho, a partir das quais necessitam estar cotidianamente elaborando táticas de enfrentamento para melhor lidar com as adversidades da profissão.

Sobressaem-se relatos de sentimentos de desgaste físico e emocional, sobrecarga e absenteísmo, advindos de condições de trabalho precárias, falta de valorização e reconhecimento e da perda dos direitos trabalhistas, que são marcos do contexto político no qual nos encontramos. O trabalho docente como está organizado na sociedade capitalista, tem tornado os professores enquanto trabalhadores, uma categoria que vive em constante luta e resistência.

Quanto à última categoria de nossa sistematização, *currículo* (3 trabalhos) destacamos que estes estudos foram localizados somente no ano de 2019. Selecionamos um trabalho que apresenta as relações entre Educação Infantil e suas relações com a religiosidade, pois trata-se de um estudo que focaliza nesta modalidade de ensino no sertão do Nordeste, no qual, a Educação Infantil era responsabilidade dos padres e da igreja, principalmente para crianças carentes. Além disso, permite-nos compreender as relações entre Educação Infantil e a assistência social, a qual sabemos, que historicamente era um dos principais objetivos da educação para crianças pequenas.

O segundo trabalho refere-se especificamente ao currículo da FURG para formação de professores especificamente para a Educação Infantil, possibilitando-nos compreender quais as especificidades apontadas como necessidade na formação do professor para esta modalidade de ensino no curso de Pedagogia desta universidade.

O terceiro trabalho, chama-nos a atenção por tratar da educação infantil indígena e ter sido o único trabalho nos últimos 10 anos que encontramos em relação ao tema. Nesta dissertação, o autor apresenta a influência do espaço institucionalizado na educação das crianças pequenas de origem indígena e a resistência dos povos originários em assim fazê-lo. Trata-se de um estudo de caso, realizado no estado do Rio Grande do Sul.

Quanto as metodologias de pesquisa, todos os trabalhos selecionados são de natureza qualitativa ou qualitativa-quantitativa. A grande maioria das pesquisas não apresenta em seus resumos dados sobre a metodologia, embora apresentem os instrumentos e principais resultados da coleta de dados (que nos permitem caracterizá-las como pesquisa qualitativa e como estudos de caso), não especificam a natureza da pesquisa.

Quanto aos números, destacamos que de 83 trabalhos, apenas 41 definem em seu resumo serem de natureza qualitativa (exploratória, descritiva, participante), 7 qualitativa-quantitativa e 6 não apresentam nenhuma informação referente a natureza da metodologia.

Ademais, 55 dos estudos definem-se como estudos de caso (mas não apresentam em seu resumo, ser de natureza qualitativa) e 9 são de natureza etnográfica (também estudos de caso). Contabilizamos apenas metade dos trabalhos que especificam seu caráter metodológico. Quanto aos demais, destacamos apresentarem outras questões referentes a metodologia, como os procedimentos para coleta de dados no campo empírico.

Em relação aos procedimentos de campo, apresentamos os seguintes resultados que se referem a totalidade dos trabalhos:

<b>Procedimento de campo</b>	<b>Quantidade</b>
Entrevistas semiestruturadas	43 trabalhos
Observações/ Anotações de campo	35 trabalhos
Análise documental	24 trabalhos
Questionários abertos e/ou fechados	15 trabalhos
Narrativas e/ ou autobiografias	13 trabalhos
Análise de conteúdo e/ou de discurso	11 trabalhos
Levantamentos bibliográficos	10 trabalhos
Grupos focais	6 trabalhos
Técnica da associação livre das palavras	3 trabalhos
Triangulação das fontes	1 trabalho

**FONTE:** Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

Ainda em relação as temáticas, se sobressaem dissertações que abordam aspectos relacionados ao trabalho docente na Educação Infantil, sendo 66 dissertação e apenas 17 teses que consideram as palavras descritoras em seu corpo teórico. Nota-se inda, que as categorias selecionadas para agrupamento dos trabalhos dialogam entre si, de modo que um estudo poderia ser encaixado em mais de uma categoria se fossemos considerar as discussões que apresentam.

Como conclusão da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, destacamos que pouco se discute a temática condições de trabalho docente na Educação Infantil, embora não se deixe de apresentar o quão precário está o contexto no qual se insere o trabalho docente. A precarização das condições de trabalho, está presente em todas as principais categorias e seus respectivos trabalhos, pois na medida em que se analisa qualitativamente o trabalho dos professores, se nota que há grande distância entre o trabalho real (o trabalho como ele realmente

é) e o trabalho prescrito (aquilo que o trabalho deveria ser), perpassando pelas condições materiais de trabalho.

Para leitura do trabalho completo na íntegra, foram selecionados 5 estudos que se encaixam na temática da pesquisa, embora nem todos estejam agrupados na categoria condições de trabalho. Sua seleção se justifica por considerarem questões teóricas que poderiam nos auxiliar na compreensão de nosso fenômeno.

Destacamos, uma dissertação de 2019 intitulada “*Representações sociais do desgaste do trabalho docente na Educação Infantil*”, de autoria de Bruna Emilyn da Silva; uma dissertação de 2017 com o título “*Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches*”, de autoria de Cristina da Silva Cavalcante Krause; uma dissertação de 2015, intitulada “*Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde dos professores de Educação Infantil*”, de autoria de Andrea Cristina Cunha Solimões; uma dissertação de 2010, com o título “*Ludicidade e resiliência: como professores de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento do contexto educativo*”, de autoria de Fernanda Almeida Pereira; uma tese de 2010, com o título “*As muitas faces do trabalho que se realiza na Educação Infantil*”, de autoria de Lais Leni Oliveira Lima, e uma dissertação de 2009, com o título “*Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: Educadores Infantis de Belo Horizonte*”, de autoria de Genicia Martins de Matos.

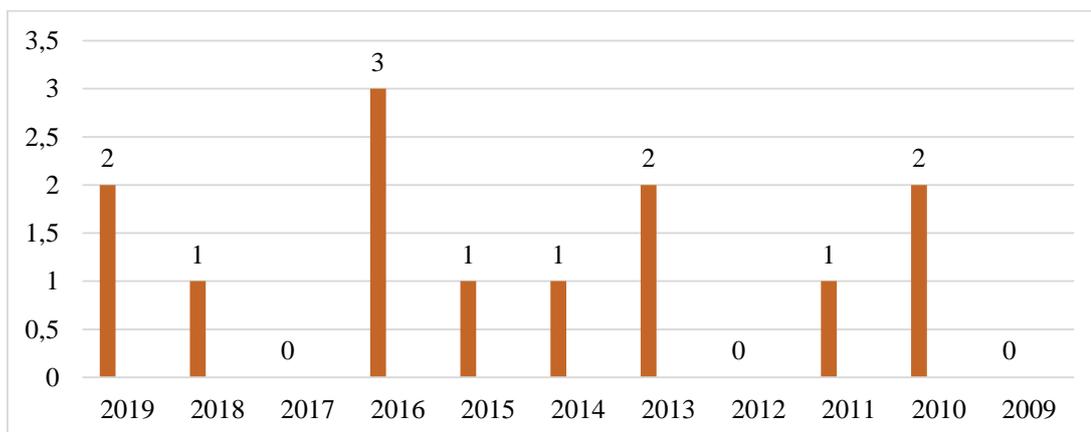
### **O que dizem os artigos do portal de periódicos? Principais apontamentos e conclusões**

A partir dos descritores “*Trabalho Docente*” e “*Educação Infantil*” foram selecionados 13 artigos que se encaixam na temática da pesquisa, por considerarem como foco de abordagem algumas das dimensões que se relacionam com as condições de trabalho dos professores de Educação Infantil. A busca foi realizada no Catálogo de Periódicos da CAPES, delimitando como marco temporal o período 2009-2019. Destacamos que o número de achados foi pouco numeroso, perto de outros temas de pesquisa.

Nos anos de 2009, 2012 e 2017 não encontramos nenhum artigo que se relacione com nosso tema de pesquisa nesta fonte de consulta. Nos demais, os trabalhos se dividem quantitativamente entre uma a três produções dependendo do ano.

No ano de 2016 encontramos nossa maior quantidade (embora ainda pouco numerosa), alcançando um total de três artigos. Destacamos que a seleção dos artigos se deu considerando a coerência da produção com as palavras descritoras de nossa busca.

**Gráfico 3:** Artigos selecionados no portal de periódicos

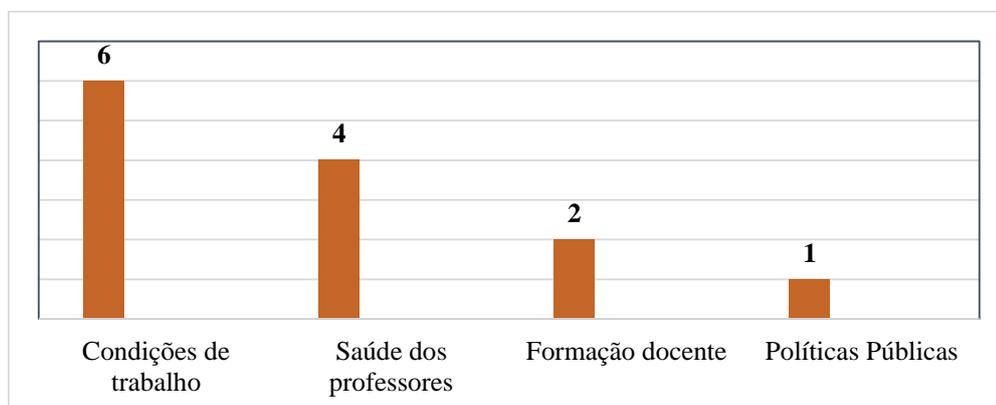


**FONTE:** Elaboração da autora com base no portal de periódicos da Capes, 2020.

Entre os 13 artigos selecionados há vários periódicos. Destacam-se três artigos da *Revista Cadernos de Pesquisa* (2016, 2013, 2011) e dois artigos da *Educar em Revista*, sendo ambos de 2010, os demais correspondem a periódicos distintos. Dois periódicos são da área da saúde: *Revista Trabalho, Educação e Saúde* e *Cadernos da Psicologia Social do Trabalho*. Os trabalhos selecionados destes periódicos se destacam por relacionarem o tema condições de trabalho e saúde dos trabalhadores.

A totalidade dos trabalhos mapeados refere-se aos focos abordados, que após a categorização e sistematização dos dados dividiu-se em quatro grupos (categorias principais) de acordo com os temas mais discutidos: 1) Condições de trabalho: seis artigos; 2) Saúde do trabalhador: quatro artigos; 3) Formação Docente: dois artigos e 4) Políticas Públicas: um artigo.

**Gráfico 4:** Principais categorias da pesquisa no catálogo de periódicos da CAPES



**FONTE:** Elaboração da autora com base no portal de periódicos da Capes, 2020

O tema mais abordado nos artigos dos periódicos selecionados é *condições de trabalho*, totalizando seis trabalhos que se referem a questões como remuneração, jornada de trabalho, quantidade de alunos por turma, formações para o trabalho, relações entre o prescrito e o real (para o que estes professores são formados e as condições que na prática possuem para exercer suas atividades), prestígio social da carreira, valorização, desafios da gestão frente a organização do trabalho docente, constituição da identidade do professorado frente as condições e organização do trabalho, formas de contratação, carreira, estresse, desgaste físico e emocional. Um dos trabalhos selecionados apresenta, ainda, relações de gênero, a partir de um contexto de dupla jornada de professoras, mães e trabalhadoras.

A segunda temática mais presente nos artigos dos periódicos se encaixa na categoria *saúde dos trabalhadores*, na qual os trabalhos buscam relacionar condições de trabalho e saúde do profissional, considerando que as condições afetam dimensões físicas, psíquicas e emocionais destes professores. São discutidos e abordados temas como: mal-estar docente, absenteísmo, licenças-saúde, afastamento do ambiente de trabalho, adoecimento, desgaste físico e emocional, aspectos psicossociais e estresse.

Já na categoria *Formação Docente*, os trabalhos destacam a relação entre formação e condições de trabalho, frisando que as formações continuadas não são condizentes com as condições que na prática os docentes possuem para realizar o seu trabalho. Destaca-se ainda as condições contratuais dos professores, que acabam por implicar na remuneração e valorização. Ademais, procuram relacionar formação e remuneração.

A categoria *Políticas Públicas* inclui apenas um trabalho que focaliza nas relações entre as políticas que envolvem à docência na Educação Infantil, considerando a indissociabilidade entre educar e cuidar e os grupos de profissionais de diferentes formações que atuam com as crianças. Destaca-se ainda as demandas do trabalho no cotidiano, a formação necessária ao profissional, o delineamento de suas carreiras e as políticas de reconhecimento e valorização do trabalho docente.

Há dois trabalhos que caracterizam-se como estudo de cunho bibliográfico, um deles apresenta um levantamento bibliográfico sobre o tema “Condições de trabalho docente na Educação Infantil (2002-2012)” a partir de buscas no Scielo, no catálogo da Capes e nos trabalhos apresentados na Anped e o outro artigo busca fazer um levantamento sobre a saúde das professoras de Educação Infantil no período de 2010-2017 (Scielo), 2000-2017 (Anped) e 2000-2017 (Capes), com o intuito de compreender o que tem levado os professores de Educação Infantil ao adoecimento.

A maioria dos trabalhos se refere a resultados de pesquisas já finalizadas ou em andamento, apresentando resultados finais e/ou preliminares. Quanto ao tipo de estudo, 100% dos trabalhos são discussões de natureza qualitativa, sendo alguns qualitativo-quantitativo, por contarem com análise de dados advindos também de questionários.

Destacamos ainda, que a maioria dos trabalhos realizou entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, observações e alguns, questionários abertos e/ou fechados. Os trabalhos de natureza bibliográfica (dois artigos) utilizaram o Scielo como fonte de consulta, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e os trabalhos apresentados nas reuniões da Anped. Alguns utilizaram documentos legais como fonte de pesquisa.

Como estudos de caso caracterizam-se nove dos trabalhos, dois são bibliográficos e dois não identificam o tipo de estudo nos resumos da pesquisa.

Se observa que os artigos dos periódicos apresentam questões mais específicas, as quais foram quase invisíveis na pesquisa do catálogo de teses e dissertações e nos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped. A seleção dos artigos se deu por todos os temas envolverem a discussão da precarização das condições de trabalho e se encontrarem acessíveis para leitura do trabalho completo.

Destacamos ainda, que a quantidade de artigos é considerada em nossa perspectiva, pouco numerosa, frente à importância de discussões acerca do tema, a qual, foi ressaltada pelos próprios autores dos artigos nas conclusões finais de suas produções.

### **A busca pelos trabalhos do GT 09- Trabalho e Educação da ANPED: Principais achados e conclusões**

A consulta nos trabalhos produzidos ao GT 09 - Trabalho e Educação da ANPED, foi realizada a partir do marco temporal que corresponde as últimas 10 reuniões, considerando que há encontros bianuais. A escolha se deu para que fosse possível observar e analisar como a temática Trabalho Docente na Educação Infantil vinha sendo discutida dentro do GT 09, que discute as relações do mundo do trabalho.

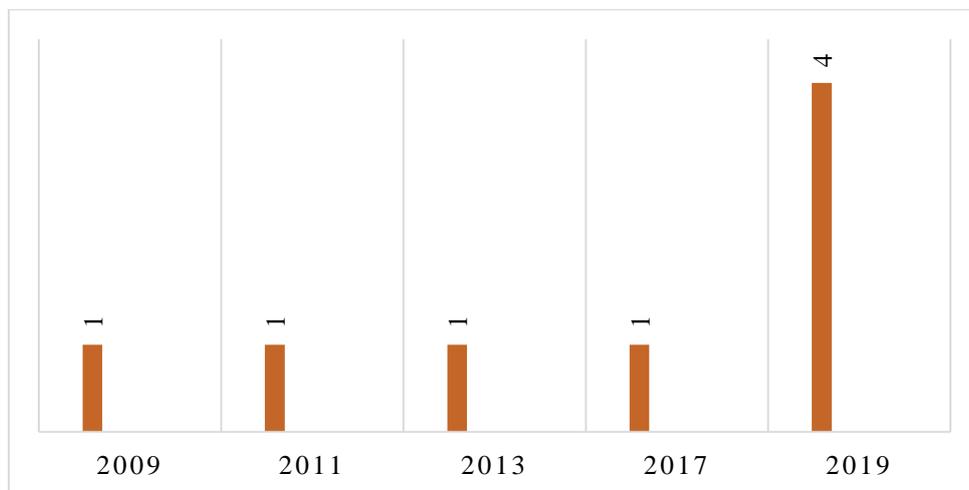
Destacamos desde já, que não realizamos esta consulta nos demais GTs justamente por termos como interesse mapear os trabalhos que discutem a temática do trabalho docente na Educação Infantil no GT- Trabalho e Educação, que dialoga e apresenta as mais recentes discussões sobre as relações de trabalho. Não desconsideramos as contribuições das produções dos demais GTs para a produção do conhecimento sobre nosso tema, porém, optamos por

realizar esta busca somente no GT que centra-se em nosso tema de pesquisa (trabalho), para observar se/ e como esta discussão é feita neste grupo específico.

No período de 10 anos apenas quatro (2009, 2011, 2013 e 2017) trabalhos que discutem aspectos relacionados a Educação Infantil foram encontrados, o que nos mostra que o tema é pouquíssimo discutido nesse GT.

Dos trabalhos selecionados, três referem-se a identidade docente e um ao mal-estar dos professores. Além disso, selecionamos outros quatro trabalhos, que referem-se as condições (e/ou precarização) de trabalho docente, não especificando modalidade de ensino (somente do ano de 2019). No ano de 2019, observamos que os trabalhos produzidos e discutidos na reunião em grande número tratavam do tema “condições de trabalho docente” e foram selecionados por focalizarem no contexto socioeconômico de crescente precarização, no qual encontram-se inseridos os docentes.

**Gráfico 5:** Trabalhos selecionados da ANPED



**FONTE:** Elaboração da autora com base nos trabalhos da ANPED, 2020.

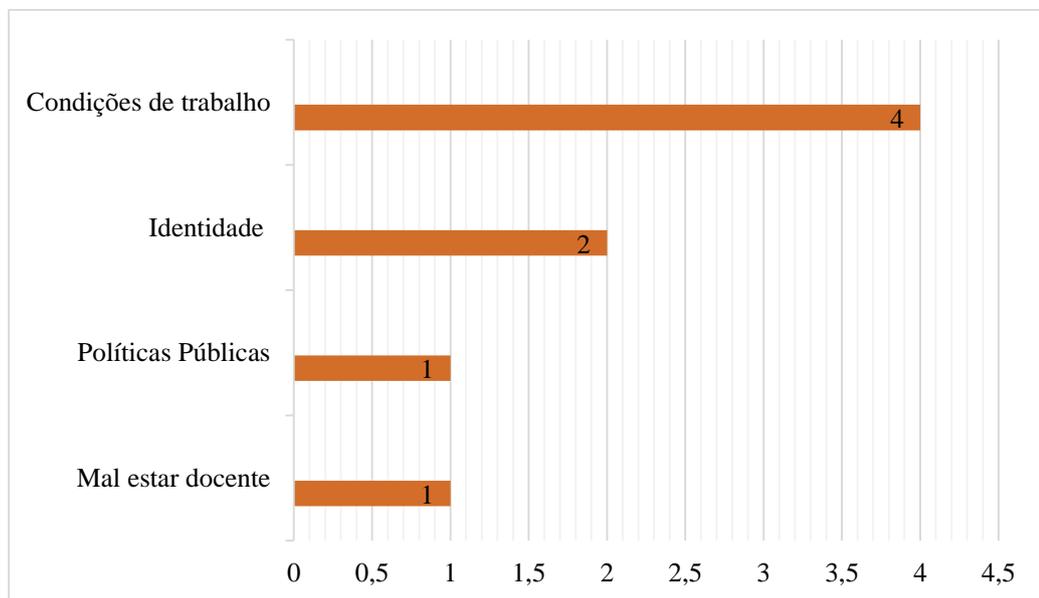
Os trabalhos abordam: a) a identidade política dos docentes e suas relações com o trabalho, explicitando a dualidade das funções intelectuais e funções instrumentais na Educação Infantil, implicando dessa forma na constituição da identidade da classe trabalhadora (2009); b) a lógica estruturante do trabalho docente na Educação Infantil, ou seja, como se encontra organizado o trabalho dos professores, a partir do que dizem as políticas públicas específicas da Educação Infantil e como estas implicam na constituição da identidade docente nessa modalidade de ensino. Este trabalho, é resultado de uma das dissertações selecionadas para leitura na íntegra (2011); c) o trabalho sobre o tema mal-estar dos professores discute, analisa

e apresenta as demandas psicológicas e o controle sobre o processo de trabalho dos professores, apresentando também, o sentido que estes atribuem a sua profissão (2013) e d) o trabalho dialoga com o tema identidade, procurando traçar um perfil dos educadores da Educação Infantil de um município, apresentando as condições de trabalho desses profissionais (2017).

Os trabalhos produzidos em 2019 focalizam nas seguintes questões: a e b) discutem a forma de contratação dos professores e o seu impacto no processo de precarização do trabalho docente, dando ênfase as condições dos professores temporários na Educação Básica; c) a lógica capitalista do trabalho docente e as mudanças que ocorrem na função a partir das políticas neoliberais e d) o movimento da escola sem partido e o contexto da precarização do trabalho docente no Brasil, centrando-se na perda da autonomia e na desvalorização da profissão, resultantes de projetos como o “escola sem partido” que posiciona-se contrário a uma suposta “doutrinação ideológica” por parte dos docentes aos educandos.

Quanto as categorias elencadas, estas produções podem ser organizadas da seguinte forma:

**Gráfico 6:** Principais categorias dos trabalhos da ANPED



**FONTE:** Elaboração da autora com base nos trabalhos da ANPED, 2020.

### **Algumas considerações finais sobre o estado da arte....**

A análise e leitura dos resumos selecionados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, nos artigos do portal de periódicos da mesma instituição e nos anais dos trabalhos da

Anped nos mostraram a importância de resumos completos e disponíveis para auxiliar na busca pelos trabalhos, pois esta foi uma das limitações do presente estado da arte. Muitos dos resumos analisados, davam prioridade para a exposição dos resultados alcançados, em detrimento de outras informações, como é o caso do caminho metodológico e dos principais autores e conceitos que fundamentaram suas pesquisas.

Destacamos que o número de achados foi pouco, pois as produções acabaram por desenvolver outras dimensões relacionadas ao fenômeno, tratando as condições de trabalho dos professores de forma secundária. Embora não tratassem do tema de forma direta, os trabalhos apresentam em seus resultados, informações importantes que remetem as condições de trabalho, principalmente em estudos de caso, nos quais os próprios sujeitos falam sobre seu processo de trabalho, destacam-se teses e dissertações.

Já nos artigos selecionados do portal de periódicos da CAPES, a categoria condições de trabalho docente sobressaiu-se, ao contrário da fonte mencionada acima, na qual, os trabalhos pouco focaram na temática. Nota-se que alguns dos artigos dizem respeito a pesquisas já finalizadas, mostrando-nos se tratar de um recorte teórico de um tema mais amplo.

Os artigos nos auxiliam a analisar os principais apontamentos que estes escritos trazem sobre o tema condições de trabalho e dialogar com nossas perspectivas teóricas, afim de responder as seguintes questões: quais teóricos os autores das pesquisas tem utilizado? Quais resultados foram alcançados em suas pesquisas? Quais metodologias foram utilizadas em seus trabalhos? No que os artigos dialogam com as teses e dissertações e além disso, com nossas intenções de pesquisa? No que se diferem? Para responder as seguintes problemáticas, os artigos foram lidos na íntegra, afim de compor o referencial teórico da presente dissertação.

Por fim, salientamos que a busca dos trabalhos nos anais da Anped, possibilitou-nos concluir que o tema é pouco discutido no evento, precisamente no GT 09 e que se necessita ampliar os focos de discussão. Mapeamos muitos estudos sobre *trabalho* no GT 09, porém, pouquíssimos se referem ao trabalho docente e somente quatro especificam a Educação Infantil como campo de interesse.

A produção do estado da arte a partir das fontes que utilizamos, nos possibilitou ampliar o referencial teórico da pesquisa e analisar como as pesquisas tem sido produzidas, bem como, conhecer os temas mais focalizados e os que ainda necessitam de maiores discussões, como é o caso de nosso tema.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO: SITUANDO TEMPO, SUJEITOS E MÉTODOS

*A produção científica, seja qualquer o seu grau de desenvolvimento ou a sua formalização metodológica, sempre pressupõe formas de consciência pelas quais os pesquisadores dão sentido e significado às suas práticas.*

(BUFREM, 2009, p. 5)

#### 3.1 Tipo de pesquisa, categorias e método de análise

Nossa pesquisa se caracteriza de por ser de natureza *qualiquantitativa*, pois entendemos que o fenômeno que se pretende analisar e conhecer se manifesta através de múltiplas facetas que se expressam através dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta de dados e informações, tanto qualitativos quanto quantitativos (SOUZA; KERBAUY, 2017).

As abordagens qualitativa e quantitativa, quando unidas de forma dialética, nos possibilitam o conhecimento da totalidade deste fenômeno e o confronto das informações, pois, de acordo com Gramsci (1995, p. 50) trabalhar com a quantificação, com o “aspecto *corpóreo* do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo de maneira mais concreta e realista”. Nesse sentido, nos baseamos em Triviños (1987, p. 118) para dizer que “toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa” e que o processo de análise das informações, de acordo com as abordagens e métodos, não é estanque e sim crítico-dialético.

O uso do instrumento quantitativo em nossa pesquisa não se reduz aos elementos numéricos, pois é complemento das informações qualitativas que nos permitem conhecer o contexto de vida e trabalho das professoras da Educação Básica que são atuantes na Educação Infantil. A análise das informações quantitativas propiciou a elaboração de hipóteses e o conhecimento das condições de trabalho das docentes a partir da percepção das próprias trabalhadoras.

Sendo de natureza qualitativa, do tipo *estudo de caso*, a pesquisa se caracteriza ainda como *exploratória e descritiva*. Para Triviños (1987, p. 109) no nível exploratório de uma pesquisa, os pesquisadores “aprofundam seus estudos no limite de uma realidade específica”, como é feito em estudos de caso. Somente após a exploração das possibilidades e do campo no qual se pretende adentrar é que os pesquisadores poderão planejar sua pesquisa. No primeiro momento, é preciso conhecer esta realidade, analisar as possibilidades e elaborar hipóteses

empíricas. O nível exploratório, nessa perspectiva, torna a pesquisa “flexível e adaptável às necessidades dos pesquisadores e sujeitos” (GIL, 2017, p. 26).

Destacamos que a fase exploratória foi de suma importância para a realização do campo, pois, devido ao período de distanciamento social, foi necessário o replanejamento da pesquisa e dos instrumentos que seriam utilizados para a coleta das informações, uma vez que passamos a trabalhar com a necessidade da aplicação dos instrumentos no formato *online* e remoto. Dessa forma, foi preciso repensar como seria a relação pesquisadora-participantes, de modo que a pesquisa fosse formativa para ambas as partes.

No que diz respeito à característica *descritiva* de nosso estudo, destacamos que, nesta fase, há o desejo dos pesquisadores de conhecerem “o campo, a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110) e descrevê-la para melhor entender. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, o que caracteriza um estudo do tipo descritivo é “a descrição com exatidão dos fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 104), o que em nossa pesquisa foi fundamental para conhecer o trabalho das docentes: o que fazem, como fazem, em que condições o fazem, a partir de quais condições significam suas atividades, etc. A descrição é acompanhada das contradições, da crítica e do profundo processo de análise.

Os estudos descritivos do tipo *estudo de caso*, como caracterizamos nossa pesquisa, têm por objetivo “aprofundar a descrição de determinada realidade: [...] considera-se todas as variáveis que envolvem determinado fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), o que justifica o uso das abordagens qualitativa e quantitativa em nosso campo. No estudo de caso, “os resultados são válidos somente para o caso que se estuda, portanto não se pode generalizar o resultado atingido” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). Eis o grande valor de um estudo de caso, que é “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, em que os resultados atingidos podem permitir e formular outras hipóteses para o encaminhamento de novas pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987).

Por fim, nossa pesquisa utilizou procedimentos como a análise documental, para conhecer o trabalho prescrito das professoras e a análise bibliográfica para reunir as produções já existentes sobre nosso tema de pesquisa, constituindo o estado da arte da temática.

Para organizarmos nosso caminho teórico-metodológico, nos baseamos em Triviños (1987), que propõe um procedimento de pesquisa geral, servindo de orientação aos pesquisadores (as) que pretendem seguir a perspectiva dialética. Dessa forma, as etapas que

compõem o campo empírico foram realizadas a fim de alcançarmos nossos objetivos de pesquisa e termos elementos para responder nossa problemática principal. Observamos durante todo o processo as dimensões éticas, que nesta pesquisa não se reduzem aos termos de consentimento livre e esclarecidos - TCLE<sup>10</sup> e sim, como parâmetro legal a ser seguido em todas as etapas do estudo, a fim de garantir sigilo e segurança às participantes.

O caminho metodológico de nosso campo está organizado em três etapas principais. Cada etapa possui instrumentos para a coleta de informações e diferentes formas de sistematização e tabulação dos resultados alcançados. Para análise destas informações utilizamos o método da análise de conteúdo, de Bardin (1977), e a técnica da triangulação dos dados, de Triviños (1987), sendo esta última utilizada em todo o processo da pesquisa e não somente ao final da coleta de informações. As informações e resultados coletados não serão apresentados em um capítulo específico, pois entendemos que a teoria, a prática e a análise dialogam entre si e nos permitem conhecimento aprofundado do objeto estudado, assim como propõe a triangulação dos dados.

A *ETAPA 1* se refere a “contemplação viva do fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73), que corresponde ao processo de *(re)conhecer o campo empírico*. Esta é considerada a etapa inicial da pesquisa e, como tal, nos auxiliou a delimitar o estudo, pois permite aos pesquisadores a aproximação e reflexão dos objetivos da pesquisa com o campo ao qual estão adentrando. Para Triviños (1987) neste momento,

Realizam-se as primeiras reuniões dos materiais, de informações, fundamentalmente através de observações e análise de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos, etc.). Identificam-se as primeiras características do objeto. Delimita-se o fenômeno. A “coisa” apresenta-se como ela é, como o que a representa, com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim captado pela sua existência geral. [...] esta fase é valiosa também porque nela se levantam hipóteses que guiarão o estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

Em nossa pesquisa, esta etapa se inicia com a pesquisa bibliográfica que denominamos estado da arte<sup>11</sup>, na qual realizamos o levantamento das produções científicas que discutem a

---

<sup>10</sup> Os termos de consentimento livre e esclarecidos da pesquisa foram adaptados ao formato *online* e submetidos para aprovação do Comitê de Ética da universidade, para que pudéssemos garantir que nosso estudo estivesse em conformidade com as diretrizes legais que tratam da preservação, riscos e benefícios das pesquisas com seres humanos e do bem estar das sujeitas participantes. Sua aprovação ocorreu conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.062.700.

<sup>11</sup> Constituem resultados de nossa pesquisa bibliográfica realizada em 2019 para o projeto da dissertação as produções: a) “Trabalho docente na Educação Infantil: Sentidos e significados do trabalho em tempos de precarização das condições de trabalho”, de autoria de Aline Caroline da Rosa e Moacir Fernando Viegas, apresentado no VIII Simpósio Internacional SITRE - Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, publicado em 2020; e b) “Condições de trabalho docente na Educação Infantil: Apontamentos sobre as produções científicas de 2009-2019”, aceito na XIII ANPED SUL - EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS E CONDIÇÃO PARA A DEMOCRACIA, GT 09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO.

temática de pesquisa entre os anos de 2009-2019, utilizando como fontes para a coleta das informações o Portal de Periódicos da CAPES, o Portal de Teses e Dissertações da CAPES e os trabalhos apresentados nas últimas dez reuniões científicas da ANPED (nacional e local - Região Sul). Em cada uma das plataformas utilizamos palavras descritoras diferentes, de acordo com a necessidade de adaptação ao nosso estudo.

Para a elaboração do estado da arte, realizamos a leitura, categorização e fichamento dos resumos das teses e dissertações, dos resumos dos periódicos e dos trabalhos da ANPED. Como principais resultados da pesquisa bibliográfica que focalizou nas produções sobre trabalho docente na Educação Infantil, observamos pouquíssimas produções existentes sobre o tema, principalmente aquelas apresentadas na ANPED GT 09 - Educação e Trabalho (que totalizaram apenas quatro produções nos últimos dez anos). Além disso, o estado da arte nos mostrou que muito pouco se discutem e se problematizam as relações entre condições de trabalho docente e as compreensões das educadoras infantis sobre seu trabalho.

Este levantamento foi de suma importância para que pudéssemos nos aproximar das produções já realizadas sobre nosso tema de pesquisa, bem como conhecer as teorias nas quais os autores se basearam, as metodologias que utilizaram, as limitações de seus estudos, os principais achados e resultados e as possibilidades de avançar no conhecimento já produzido. Como destaca Triviños (1987), este foi o momento de nos aproximarmos das produções, reunir e categorizar, de tal forma que contribuísse com nosso estudo.

No que se refere à análise da Legislação Municipal, esta etapa nos possibilitou conhecer o espaço do campo no qual estaríamos envolvidas, bem como delinear melhor os objetivos de pesquisa e as sujeitas participantes. No primeiro momento, reunimos todos os materiais que julgamos importantes para nosso estudo, baseando-se em Bardin (1997), que destaca que nenhum material deve inicialmente ser deixado de lado sem a verificação de seu conteúdo.

Realizada a análise dos documentos, iniciamos o contato com os envolvidos no campo. É importante pontuarmos que, por se tratarem de docentes que atuam na rede municipal e para facilitar nosso contato com estas trabalhadoras, contatamos inicialmente a Secretaria Municipal de Educação (SME) para apresentação do projeto, dos objetivos da pesquisa e de seus benefícios aos estudos na área da educação, especificamente aqueles que tratam do trabalho docente na Educação Infantil.

Após o aceite e o auxílio da secretaria nas informações que não conseguimos obter de forma *online* (através do site da prefeitura, onde localizamos grande parte dos documentos que

seriam necessários ao estudo), contatamos as gestoras das escolas nas quais as participantes atuam, pois gostaríamos de obter informações gerais que viriam a nos auxiliar na elaboração dos demais procedimentos empíricos. Além disso, neste momento procuramos conhecer a história da institucionalização das instituições, pois na SME não havia informações referentes ao processo histórico da Educação Infantil no município, como supúnhamos haver nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições.

Dessa forma, na primeira etapa reunimos todas as informações que poderiam nos auxiliar a conhecer o campo e as professoras com as quais iríamos dialogar. Baseadas em Triviños (1987), denominamos esta fase inicial de *(re)conhecimento do campo*.

<b>ETAPA 1- (Re)conhecer o campo empírico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa bibliográfica: Estado da arte produzido em 2019, tendo como fontes de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2019), o Portal de Periódicos da CAPES (2009-2019) e os trabalhos apresentados na ANPED (nacional e regional/ Sul) nos últimos dez anos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio da pesquisa ao Comitê de Ética da universidade CEP/UNISC.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato e apresentação do projeto a SME e às gestoras (adentrando no campo/primeiro contato). Devido ao distanciamento social, não obtivemos contato com as docentes nesta etapa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de documentos: leitura, fichamento e produção de dados a partir do estudo da Legislação Municipal que trata do Trabalho Docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros de todas as informações coletadas (caderno de registros).</li> </ul>

**Fonte:** Produção da pesquisadora

Quanto à *ETAPA 2* da pesquisa, Triviños (1987, p. 74) denomina como “análise do fenômeno”, ou seja, o momento da “penetração na dimensão abstrata do mesmo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74). De acordo com o autor, é neste momento de um estudo dialético que observamos as partes que integram o fenômeno, estabelecendo as relações sócio históricas. Neste sentido,

Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se os tratamentos estatísticos no tratamento de dados. Elaboram-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários e entrevistas, observações, etc.). Determinam-se os traços quantitativos do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

No segundo momento, utilizamos os instrumentos de campo para coleta das informações, sendo eles os questionários semiabertos e as entrevistas semiestruturadas, os quais foram registrados através do uso das ferramentas tecnológicas (google formulário e gravações) e do caderno de registros.

<b>ETAPA 2- Análise do fenômeno através dos instrumentos de campo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionários semiabertos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestruturadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros de todas as informações coletadas (caderno de registros).</li> </ul>

**Fonte:** Produção da pesquisadora

Já a *ETAPA 3* se denomina “a realidade concreta do fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74), na qual realizamos todo o processo de análise, leitura, fichamento e sistematização das informações que foram coletadas. Para Triviños (1987) esta fase,

[...] significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade, suas possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o que é necessário e contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos, etc. *A descrição, a classificação, a análise, a síntese*, a busca por regularidades estatísticas que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreto do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

No que diz respeito à terceira etapa do estudo, foi necessário adaptarmos a proposta do autor aos nossos objetivos de pesquisa e às possibilidades que tínhamos para a intervenção no campo. Soma-se a esta adaptação nossa compreensão de campo e de como trabalhar de forma dialógica as partes (do processo de campo) e sua totalidade (na produção de resultados finais/preliminares). Nesse sentido, a descrição, a classificação, a análise e a síntese de todas as informações coletadas foram acontecendo em cada etapa de forma minuciosa.

<b>ETAPA 3 - Realidade concreta do fenômeno e a produção de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição, classificação, análise e síntese.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros de todas as informações coletadas (caderno de registros).</li> </ul>

**Fonte:** Produção da pesquisadora

Nesta etapa da pesquisa priorizamos o trabalho com as categorias analíticas do estudo, as quais, de acordo com Gomes (2002, p. 70), são “conceitos que abordam elementos/aspectos com características em comum ou que se relacionam entre si”. Compreendemos que cada categoria envolve uma série de aspectos que nos auxiliam a caracterizar melhor o fenômeno e, por isso, a partir das informações coletadas por meio dos instrumentos metodológicos, realizamos o *processo de categorização*, que resultou na elaboração dos capítulos desta dissertação.

Para realizar os registros dos materiais coletados, utilizamos o caderno de registros em todas as etapas da pesquisa e não somente na realização das entrevistas semiestruturadas, como

este instrumento costuma ser utilizado. Entendemos que o caderno registra a experiência da pesquisa por parte do sujeito pesquisador. Portanto, há nele as percepções, ideias, hipóteses e possibilidades que vão sendo construídas ao longo da pesquisa.

Para Freire, segundo Freitas (2015, p. 445), “o registro é um importante instrumento de apoio de reflexão da prática, pois registrar significa olhar atentamente e criticamente para a experiência vivida”. O caderno, além de registrar a experiência empírica, que é composta também pela análise de documentos, na medida em que esta suscitou na pesquisadora uma série de reflexões e de novas perguntas, possibilita o pensamento, a reflexão, a escrita e a organização de todas as informações que julgamos importante no momento da vivência.

## **3.2 Os procedimentos de campo empírico**

### **3.2.1 A análise documental**

A primeira ação do campo empírico para a coleta de dados foi a análise de documentos e a coleta das informações referentes ao contexto social em que vivem e trabalham as professoras de Educação Infantil da rede municipal participantes da pesquisa. Nesta fase, além da leitura e análise dos documentos, realizamos o contato com a Secretaria Municipal de Educação e com as equipes gestoras das instituições nas quais as docentes trabalham.

Destacam-se como materiais que compuseram nossa análise documental os documentos municipais, nacionais (Lei de Diretrizes e Bases - 9.394/1996 e Base Nacional Curricular Comum - BNCC/2018), além de todas as informações divulgadas através das diferentes fontes midiáticas e coletadas nas instituições, não somente aquelas referentes ao contexto local de trabalho destas profissionais, como também do contexto nacional em que se insere o trabalho docente (que dizem respeito à organização do trabalho da categoria). Todos estes documentos estão disponíveis *online* e são de fácil localização através do site da prefeitura municipal.

O método da análise de conteúdo foi escolhido para fundamentar nosso estudo, devido a possibilidade de organização e sistematização das informações que o método propõe. Fomos adequando a proposta teórica aos nossos objetivos de pesquisa e aos documentos que foram selecionados, pois nem todos puderam ser encaixados em todas as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A leitura, fichamento e categorização dos documentos (leis e decretos) que se referem ao trabalho das professoras municipais, foi desenvolvida com a intenção de conhecermos o

trabalho destas profissionais no que diz respeito ao prescrito, ou seja, como o trabalho “deveria ser” e como está organizado, considerando jornada de trabalho, carga horária, demandas, formação e remuneração. Além disso, a descrição do contexto no qual trabalham estas professoras auxiliou-nos na aproximação da realidade de vida das docentes e saber com base em quais vivências suas significações sobre o trabalho foram construídas e relatadas nas entrevistas semiestruturadas.

A busca pelos documentos municipais que iriam compor o *corpus* de nossa pesquisa foi realizada mediante uma pré-seleção de materiais que nos possibilitassem conhecer as condições de trabalho das professoras (forma de organização e estrutura do trabalho) e, também, trouxessem informações relevantes sobre a Educação Infantil do município. Foram selecionados todos aqueles documentos disponíveis que abordassem questões referentes a nossa temática.

Emergem como ponto de partida da análise de documentos os conceitos de *trabalho real* e *trabalho prescrito*<sup>12</sup>, pois observamos haver um distanciamento entre o prescrito e o real. Ao avançarmos na pesquisa e realizarmos a aplicação dos demais instrumentos de campo, notamos que, na prática do trabalho, não ocorria a organização prescrita nas leis e decretos, questão que será discutida ao longo da dissertação.

No momento de seleção dos documentos a serem analisados, nenhum material foi excluído ou ignorado antes da leitura primária, pois, de acordo com Bardin (1977), é na leitura flutuante que iremos conhecer o seu conteúdo e assim determinar a sua importância ou não para a pesquisa. Selecionamos, portanto, todos os materiais que, de acordo com o título, abordavam questões relevantes para nosso estudo.

Dessa forma, obtivemos o seguinte corpus teórico-documental ao final da leitura primária:

---

<sup>12</sup> Como “trabalho real” entendemos o trabalho como ele realmente acontece na prática, considerando as diferentes formas do sujeito lidar com as situações de trabalho diante das condições que possuem para isto. Já “trabalho prescrito” é o trabalho no modelo da prescrição, neste caso, o trabalho como é organizado e estruturado na legislação municipal. Consideramos que, em muitos casos, os documentos legais descrevem e abordam práticas que não condizem com a realidade dos docentes ou exigem uma adaptação. Por exemplo: no Plano de Carreira dos professores é destinado 1/3 da carga horária para as atividades de planejamento e preparação das aulas. Esta seria a prescrição. Mas no trabalho como ele realmente é organizado e acontece na prática, 1/3 carga horária é insuficiente para dar conta de todas as demandas da profissão. É preciso de mais horas, mais tempo. Dessa forma, os professores acabam fazendo uso de seu tempo livre para dar conta das demandas de sua atividade. Para compreender os conceitos de trabalho prescrito e real, utilizamos como referência os escritos de Schwartz (2006).

**Quadro 1: Documentos selecionados para análise**

<b>Material</b>	<b>Motivo da seleção</b>
Informações gerais do município coletadas no site do CORED (Conselho Regional de Desenvolvimento) e do IBGE	Embora estes materiais não se tratem de documentos legais e sim de informações, consideramos importante sua contribuição, na medida em que nos ofereceram informações históricas e geográficas sobre o município em que vivem as professoras de nossa pesquisa. Nos auxiliaram a traçar um perfil geral do município e conhecer o contexto de vida dos profissionais que residem nesta localidade.
Decreto Municipal nº 1.403, de 23/01/20 - Reajuste de valores do quadro do magistério	Traz o reajuste de valores do magistério no ano de 2020. Consideramos que os valores correspondem a determinada jornada de trabalho. Portanto, se os professores possuírem dupla jornada, receberão duplamente os valores apresentados no decreto (quando não se trata de regime suplementar). O decreto nos permite ter uma noção da remuneração dos docentes e foi atualizado em 2020, devido ao Piso Salarial do Magistério.
Decreto Municipal nº 1.398, de 13/01/20 - Regulamentação do exercício da Hora-Atividade e orientação para a assinatura do livro ponto para os professores do município	Nos possibilita conhecer a organização do trabalho (da jornada) no período destinado a Hora-Atividade, que é parte integrante da jornada de trabalho dos professores municipais. A Hora-Atividade é o período destinado ao planejamento pedagógico que ocorre fora da sala de aula. Ou seja, os docentes estão atuando, mas não em atividades de interação com os educandos. O decreto foi atualizado em 2020.
Plano de Carreira do Magistério Municipal	É a lei que organiza o trabalho dos professores do município no que refere-se à jornada, demanda, remuneração, formação e regime de trabalho. É importante destacar que há dois planos de carreira que interessam nossa pesquisa: O primeiro deles é o plano atualizado, denominado LEI COMPLEMENTAR Nº 009 de 14/10/2019. Este plano é atual. Portanto, os professores que ingressarem a partir do ano de 2019 terão seu trabalho organizado com base neste plano. O segundo plano é a LEI MUNICIPAL Nº 058 de 22/10/1991. Este documento corresponde ao Plano de Carreira no qual as docentes de nossa pesquisa encontram-se inseridas. É possível concluir isto, porque nenhum concurso público foi realizado no município nos últimos anos. O Plano de Carreira dos professores foi reestruturado após 28 anos de vigência. A leitura, análise e o fichamento de ambos os documentos foi importante para nossa reflexão, pois gostaríamos de compreender quais mudanças foram significativas no plano e, além disso, conhecer a forma de organização do trabalho docente na rede municipal.
Plano Municipal de Educação - Metas, estratégias, avaliação e acompanhamento 2015-2025	Com a leitura do PME, objetivamos conhecer as principais metas e estratégias municipais no que se refere à Educação Infantil e ao trabalho docente, e temas pouco contemplados no plano.
Regime de previdência social dos servidores efetivos do município	O regime jurídico dos servidores públicos apresenta informações referentes à construção da carreira dos servidores públicos, regem as relações de trabalho entre empregado e empregador, considerando as peculiaridades de cada função. Os professores concursados se inserem nesta organização e possuem a seguridade e benefícios que o regime estabelece.
Base Nacional Curricular – BNCC	A leitura da BNCC é indispensável por ser o documento principal utilizado nos cursos de formação dos professores e por trazer especificidades da Educação Infantil que devem ser observadas e consideradas pelos docentes em suas práticas e intervenções. As docentes necessitaram repensar sua prática a partir da BNCC, que organiza o trabalho dos professores desta modalidade de ensino através dos campos de experiência, que implica na organização dos tempos e espaços físicos.
Lei de diretrizes e bases - LDBEN/96	A leitura, fichamento e análise da LDBEN é fundamental para as pesquisas no campo da educação que discorrem sobre políticas públicas. Além disso, todos os demais documentos educacionais precisam estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, o que justifica sua seleção.

<p>Parecer CNE/CP n° 5/2020, aprovado em 28/04/2020. Homologado em final de maio/ começo de junho de 2020.</p>	<p>O Parecer do CNE/CP se faz importante, na medida em que apresenta toda a forma de organização do calendário escolar e do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino no estado do RS no período de isolamento social, abordando as novas configurações do trabalho desenvolvido nas instituições.</p>
<p>Histórico e caracterização das instituições na qual os sujeitos participantes trabalham (PPPs das instituições)</p>	<p>Os materiais apresentam informações sobre a história da instituição onde trabalham as professoras: motivo de institucionalização como escola da primeira infância, quantidade de crianças atendidas, docentes atuantes, espaços físicos, organização dos tempos, etc. Nos possibilitaram conhecer o contexto local de trabalho das docentes de nossa pesquisa.</p>

Todos os documentos pré-selecionados passaram pela leitura flutuante, que confirmou sua importância e contribuição com nossas reflexões. Constituíram, desta forma, o *corpus* da pesquisa, o qual, de acordo com Bardin (1977), é o conjunto de documentos selecionados após a leitura flutuante. O *corpus* de nossa pesquisa representa bem o fenômeno que analisamos.

Para a realização da análise e organização das informações, seguimos os três passos principais da análise de conteúdo, de forma individual com cada documento selecionado:

<p>1. <b>PRÉ-ANÁLISE:</b> Fase da organização dos materiais. Neste momento selecionamos todos os documentos que pudessem contribuir para respondermos nosso problema e objetivos de pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura flutuante (uma leitura livre) para conhecermos o conteúdo do documento e verificar se ele seria importante para o estudo.</p>
<p><u>1.1 Escolha dos documentos:</u> é uma etapa de avaliação e verificação da importância de determinado material selecionado. Na leitura flutuante foram surgindo questionamentos e temáticas que foram ampliando a discussão ao longo do processo.</p>
<p><u>1.2 Formulação das hipóteses e dos objetivos:</u> após a leitura flutuante e fichamento de cada documento, alguns possibilitaram a formulação de hipóteses que procuramos responder durante o processo de análise, considerando que algumas das hipóteses só serão respondidas no decorrer da pesquisa. Além disso, elencamos um objetivo para a leitura de cada documento, procurando responder e compreender: porque estou analisando este material?</p>
<p><u>1.3 Elaboração dos indicadores:</u> os indicadores são temas que surgiram durante a análise. Seguimos como critério de escolha dos indicadores, a quantidade de vezes que um tema foi abordado em determinado documento. Os indicadores constituíram-se em categorias.</p>
<p><u>1.4 Preparação do material:</u> para cada documento analisado organizamos um quadro de fichamento e síntese.</p>

**Fonte:** Quadro síntese baseado na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977)

De acordo com Bardin (1977, p. 100), “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática” e, neste sentido, organizamos vários quadros de fichamento e síntese a fim de facilitar a localização das informações.

<p>2. <b>EXPLORAÇÃO DO MATERIAL/CODIFICAÇÃO:</b> no segundo momento organizamos os dados a partir de unidades temáticas. Ou seja, elaboramos um segundo quadro de referência para as informações, que respondessem a cada unidade temática. Cada documento trouxe unidades temáticas próprias. Estes quadros foram organizados a partir das unidades de registros, seguindo como critério a semântica (por temas) e das unidades de contexto. Cada unidade de registro estava dentro de uma unidade de contexto.</p>
--

Selecionamos estes trechos e realizamos recortes para melhor visualizarmos as informações organizadas por temáticas.

**3. CATEGORIZAÇÃO:** selecionamos as principais categorias da pesquisa e as categorias secundárias, seguindo critérios de quantidade (quantas vezes determinada temática foi abordada nos documentos selecionados).

**Fonte:** Quadro síntese baseado na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977)

As categorias resultantes do processo de análise de conteúdos podem ser abordadas a partir da grande categoria *condições de trabalho*, pois todas se relacionam com a mesma. Como categorias primárias que emergiram da análise, destacamos: tempo de trabalho, jornada de trabalho, demanda de trabalho, carga de trabalho e remuneração. Como categorias secundárias: formação docente, controle do trabalho e divisão do trabalho (hierarquização). Todas essas categorias expressam temáticas abordadas e problematizadas nos documentos municipais, oferecendo-nos informações sobre o tema.

As categorias representam o conteúdo do *corpus*, pois foram as temáticas mais abordadas nos documentos. Observamos uma imbricação das categorias, pois uma se relacionava à outra e, posteriormente, foram analisadas em sua totalidade no fenômeno do trabalho docente. Após este processo, realizamos uma síntese das informações coletadas e a definição do conceito de cada categoria, dialogando com as informações advindas da análise documental.

A coleta de informações realizada na primeira fase nos auxiliou a definir melhor os critérios para a escolha das participantes e os objetivos da pesquisa, além de nos fornecer dados sobre as condições de trabalho das docentes (prescritas).

### **GRANDE CATEGORIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO**

<b>CATEGORIAS PRIMÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS SECUNDÁRIAS</b>
Jornada de Trabalho	Remuneração
Carga de Trabalho	Formação
Tempo de Trabalho	Controle do Trabalho
Demanda de Trabalho	Divisão do Trabalho (Hierarquização)

**Fonte:** Produção da autora

### 3.2.2 Os questionários semiabertos

A segunda ação do campo empírico e aplicação do primeiro instrumento metodológico no qual tivemos contato com as trabalhadoras se refere aos questionários realizados após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da universidade<sup>13</sup>.

No que diz respeito ao questionário como instrumento metodológico, entendemos que se trata de um “conjunto de questões submetidas a determinada população ou grupo, com a intencionalidade de se obter informações relevantes para um estudo” (GIL, 2008, p. 121). O autor complementa destacando que “as respostas para estas questões é que irão proporcionar dados requeridos para descrever características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121).

Nesse sentido, a escolha dos questionários como instrumento de campo se deu pela possibilidade que o instrumento nos oferece de *conhecer*<sup>14</sup>, analisar, explicar e descrever as condições de trabalho nas quais as docentes que compõe o grupo de profissionais que selecionamos vivem e trabalham, sendo este um dos objetivos específicos de nossa pesquisa. A análise dos questionários considera as dimensões quantitativas do instrumento, que nos possibilita ter conhecimento de determinada amostragem numérica e a dimensão qualitativa, pois as respostas nos auxiliam a construir novas hipóteses baseadas naquilo que as professoras apontaram sobre seu trabalho, além de testar e comprovar (ou não) as hipóteses já elaboradas.

Os questionários nos possibilitaram obter uma representatividade maior de docentes e de suas percepções acerca das condições de trabalho, pois participaram desta etapa da pesquisa 34 professoras da Educação Infantil da rede municipal, de um total de 40 docentes atuantes nas instituições que selecionamos. Além disso, há, na zona urbana, perímetro geográfico no qual aplicamos os questionários, 58 professoras de Educação Infantil, o que nos possibilita dizer que mais de 50% das trabalhadoras da rede municipal respondeu ao nosso questionário sobre condições de trabalho docente.

Para organizarmos o questionário e chegarmos até o momento de sua aplicação, foi necessário repensar a forma como ele seria aplicado com as professoras, pois, devido ao isolamento social e ao cancelamento das aulas, não tínhamos a possibilidade de ir até as escolas

---

<sup>13</sup> Consideramos as questões éticas que implicam na pesquisa científica, a fim de garantirmos e preservarmos a identidade das professoras participantes. Por isso, todos os dados e informações que possibilitam sua identificação foram alterados, sem influir na fidedignidade da informação coletada.

<sup>14</sup> Para conhecermos o contexto de trabalho das professoras, partimos das informações sistematizadas, analisadas e categorizadas sobre suas condições de trabalho, apoiando-nos na análise dos documentos municipais que refletem o trabalho prescrito. Os questionários nos permitiram conhecer as condições reais em que as docentes estão atuando.

e ter o contato com as profissionais. Nesse sentido, após o aceite da Secretaria Municipal de Educação e o primeiro contato com as diretoras das instituições nas quais estas professoras trabalham, optamos pela realização dos questionários no *formato online*.

Para a organização dos questionários, definimos os seguintes critérios: a) a possibilidade de aplicação (no formato *online*); b) as participantes e c) formato e conteúdo das questões propostas, bem como a devolutiva dos resultados preliminares às participantes e demais interessados. Pontuamos que a elaboração dos questionários no formato *online* nos exigiu refletir principalmente sobre o conteúdo das informações que gostaríamos de coletar, pois, devido à necessidade de adaptar nossas perguntas ao contexto de trabalho *home office* das docentes, foi necessário repensarmos o roteiro previamente formulado. Destacamos, ainda, que algumas das questões que iríamos propor às participantes já haviam sido respondidas na etapa da análise de documentos.

Para que obtivéssemos respostas e informações relevantes ao nosso estudo, optamos pelo formato do *questionário semiaberto*, ou seja, contemplamos questões fechadas (relativas ao perfil das profissionais) e abertas (com a liberdade de resposta) que estivessem de acordo com o perfil das respondentes. Foi necessário prévio conhecimento do grupo com o qual iríamos dialogar, pois as alternativas para as questões propostas deveriam estar de acordo com a sua realidade. Tomamos como base sobretudo as informações já coletadas na primeira etapa da pesquisa e nas informações coletadas pela pesquisadora no diálogo informal com as gestoras.

Quanto à escolha das participantes desta etapa de nossa pesquisa, utilizamos como critério: ser docente atuante da Educação Infantil do município, independente do sexo, formação, forma de contratação e tempo de trabalho. Com base na análise documental e na coleta de informações referentes à primeira etapa, optamos por realizar nosso estudo com professoras de quatro instituições de Educação Infantil públicas do município que se localizam na zona urbana do Vale do Rio Pardo. Consideramos o fato de que se tratam de duas instituições de Pré-Escola (crianças de quatro e cinco) e duas de Creche (crianças a partir de quatro meses até os três anos e meio).

Estas instituições atendem grande parte das crianças na faixa etária de Educação Infantil do município e nos possibilitaram conhecer e compreender duas realidades de trabalho diferentes, devido as especificidades da faixa etária. Partimos do pressuposto de que embora se tratem de realidades distintas e de trabalhos diferentes (que poderão ser melhor explicados e descritos nos relatos das professoras), ambos compõem a etapa da Educação Infantil que deve estar articulada entre si. É nossa intenção conhecer os significados/sentidos que as docentes da

Pré-Escola atribuem a sua profissão e os significados/sentidos que as da creche elaboram, pois acreditamos que estas profissionais poderão elaborar significados/sentidos diferentes devido às especificidades da faixa etária e às atividades que realizam no cotidiano, o que justifica a descrição de suas atividades em nosso estudo.

Salientamos, ainda, que há no município duas escolas de Educação Infantil privadas que se localizam na zona urbana. As docentes atuantes nestas instituições não foram escolhidas para participarem da pesquisa, devido ao fato de termos a intenção de focalizar nosso estudo nas instituições públicas e considerando que as docentes da rede municipal possuem vínculo trabalhista com o município, ou seja, seu trabalho possui a mesma forma de organização e direitos trabalhistas (contratos ou concurso público).

Ainda em relação às participantes do estudo, destacamos que há outras tantas docentes que atuam em turmas de Pré-Escolas que estão inseridas em escolas fundamentais na zona urbana e outras profissionais atuantes na zona rural. Quanto à zona rural, não há a oferta de creches e as turmas de Pré-Escola estão inseridas em escolas fundamentais ou multisseriadas. Algumas das localidades são de difícil acesso e não teríamos a possibilidade de contatar estas professoras com facilidade, o que também justifica o fato de não contabilizarmos estas profissionais na etapa dos questionários.

Após a delimitação das participantes, realizamos a reformulação do “conteúdo e forma” das questões que seriam propostas no questionário, considerando seu formato semiaberto, forma de realização *online* e que as alternativas propostas deveriam estar de acordo com o contexto de trabalho das profissionais.

Através da plataforma “*Google Formulários*” adaptamos as questões que havíamos pensado em nosso roteiro prévio, considerando novos questionamentos que surgiram a partir da realidade de trabalho das docentes, como *home office* e da etapa anterior da pesquisa. Para a organização do conteúdo das questões, observamos a coerência, clareza, concordância com nossos objetivos de pesquisa, sua limitação no que se refere à extensão e finalidade, uma vez que “se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não fornecer suficientes informações” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 203).

Realizamos o pré-teste do questionário com um grupo de docentes da Educação Infantil de outro município, por se tratarem de docentes desta etapa de ensino que, portanto, conseguiriam falar com maior facilidade sobre o contexto da educação com as crianças pequenas. No total, 15 docentes participaram do pré-teste.

O formato final do questionário possui 45 perguntas (fechadas ou abertas) divididas em três tópicos, sendo eles: *a) dados pessoais das participantes; b) perguntas sobre o cotidiano/rotina de trabalho das professoras na Educação Infantil e c) as condições de trabalho docente* (APÊNDICE A).

### **3.2.3 As entrevistas semiestruturadas**

Nas entrevistas (APÊNDICE B) realizadas com as professoras da Educação Infantil, destacamos ter optado pelo formato semiestruturado, o qual “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Partimos de uma série de hipóteses e informações obtidas através das etapas anteriores e dos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, para dialogar com as docentes de forma aberta, dando espaço para que as próprias participantes trouxessem questões que julgassem importantes acerca de sua atividade de trabalho, que porventura não tivéssemos contemplado.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da Educação Infantil na rede municipal, tendo como critérios de seleção: a) ser professora atuante nesta etapa da Educação Básica; b) ser do sexo feminino; c) estar disponível e aceitar participar da pesquisa; d) possuir formação em Pedagogia; e) possuir idade igual ou superior a 18 anos e f) possuir mais de três anos de experiência.

Quanto aos critérios de seleção, destacamos que já havíamos constatado, durante realização da primeira etapa da pesquisa, que não haviam docentes homens trabalhando na Educação Infantil. Três das entrevistas foram realizadas no formato online, via *Google Meet* e uma delas no formato presencial e online, devido ao seu período de duração. Como justificativa do critério “f”, consideramos que os três primeiros anos das docentes concursadas equivalem ao período de estágio probatório, ou seja, período em que estão em “avaliação”. Uma das categorias que se sobressaiu na análise documental foi tempo de trabalho/tempo de experiência, como quesito importante no Plano de Carreira Municipal. Entendemos que neste tempo de trabalho as professoras adquirem uma série de saberes e conhecimentos inerentes ao seu trabalho e por isso optamos por entrevistar profissionais que possuíssem mais tempo de carreira.

No formato virtual, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi enviado com antecedência para as professoras, que realizaram sua leitura e aceitaram os apontamentos nele apresentados. As entrevistas foram gravadas (áudio e imagem), mediante autorização das docentes, para facilitar a transcrição e análise por parte da pesquisadora.

Participaram desta etapa quatro professoras, sendo duas de creche, que trabalham com crianças de um ano e meio à dois anos de idade e duas docentes de pré-escola, que trabalham com crianças de cinco anos de idade. Devido às especificidades da faixa etária na qual atuam, as professoras trouxeram questões diferentes em suas entrevistas.

### **3.3 Caracterização das docentes participantes e de seu espaço de atuação**

O município no qual realizamos nosso estudo se localiza no Vale do Rio Pardo - RS, a aproximadamente 185 Km da capital Porto Alegre, situando-se na Depressão Central. É uma das cidades que fazem parte da microrregião de Santa Cruz do Sul, cidade da qual dista 35 Km. De acordo com os últimos dados do IBGE (2016), sua população estimada é de 31.541 habitantes e sua área territorial é de 944,058 Km<sup>2</sup> (2018). É um município de porte médio.

No que diz respeito ao sistema educativo do município, há 29 escolas na rede<sup>15</sup>, sendo 20 da Rede Municipal, sete da Rede Estadual e duas da Rede Privada. Desta totalidade, incluídas as escolas localizadas no interior da cidade, há 12 escolas que atendem Educação Infantil, sendo duas na Rede Privada e apenas duas creches na zona urbana. Não há creches ou atendimento para crianças menores de três anos na zona rural.

Há ainda cerca de 220 trabalhadores e trabalhadoras docentes que estão atualmente trabalhando na Rede Municipal na função de professor/professora, possuindo vínculo empregatício com o município. Destes docentes, 66 trabalham na Educação Infantil.

Em relação ao número de professoras que trabalham na Educação Infantil do município, destacamos que, especificamente na zona urbana, há 58 professoras, todas do sexo feminino. A esta totalidade somam-se as duas escolas privadas do município, nas quais atuam docentes que não participaram da pesquisa. Das 58 educadoras (somando a rede privada), 34 foram participantes de nosso estudo, respondendo aos questionários sobre suas condições de trabalho.

Quanto às instituições nas quais trabalham as professoras participantes da pesquisa (questionários e entrevistas), estas totalizam quatro EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) que possuem espaços físicos independentes. Organizamos um quadro comparativo para que pudéssemos delimitar o porte das instituições no que se refere ao atendimento e à

---

<sup>15</sup> As informações foram obtidas por meio de diálogos informais realizados pela pesquisadora e equipe gestora da secretaria municipal de educação, que forneceu os dados relativos a quantidade de escolas e docentes que há na rede municipal.

quantidade de docentes que atuam nestas escolas. Participaram das entrevistas uma docente de cada instituição.

**Quadro 2:** O ambiente no qual as docentes trabalham

INFORMAÇÕES GERAIS	INSTITUIÇÃO “A” Pré-Escola	INSTITUIÇÃO “B” Creche	INSTITUIÇÃO “C” Pré-Escola	INSTITUIÇÃO “D” Creche
Ano de criação	2019	1983	2017	2011
Motivo de criação	Lei da obrigatoriedade	Prestar assistência as crianças de classe baixa	Lei da obrigatoriedade	Necessidade de oferta de vagas na Ed. Infantil
Quantas crianças a instituição atende?	90 crianças	158 crianças	139 crianças (somando a extensão)	166 crianças
Qual a faixa etária de crianças que a instituição atende?	4 e 5 anos (Pré-Escola)	1 ano a 3 anos e 11 meses (creche).	4 e 5 anos (Pré-Escola).	4 meses a 3 anos e 11 meses (creche)
Quantos docentes atuam nesta instituição?	6 docentes (todas mulheres)	13 docentes (todas mulheres)	4 professoras (todas mulheres)	17 professoras (todas mulheres)
Na condição de professora concursada há...	2 professoras concursadas e 1 celetista <sup>16</sup>	7 professoras	1 professora	6 professoras
Na condição de professora contratada há...	3 professoras	6 professoras	4 professoras contratadas.	11 professoras

**Fonte:** Elaboração da autora

As instituições “A” e “C” atendem somente a Pré-Escola e foram criadas a partir da Lei nº 12.796, que altera no sentido de ajustar a LDBEN (1996) a oferta às crianças que possuem idade para frequentar a Educação Infantil, passando a ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade desde o ano de 2013. Com esta alteração, surge a necessidade de mais vagas nas instituições de Educação Infantil e os municípios precisaram se adequar a estas mudanças, criando mais espaços institucionais de atendimento.

Neste mesmo sentido, foi criada a creche “D” em 2011, pois havia somente uma creche no município, a “B” desde 1983. Esta instituição não estava mais dando conta de ofertar vagas para todas as crianças na idade de creche.

<sup>16</sup> Professora celetista é um cargo em extinção no município, do período em que era possível atuar na docência tendo apenas a 4ª série. A profissional que se encontra como celetista tem sua relação trabalhista regida pela CLT, com todos os benefícios e direitos decorrentes da carteira profissional assinada.

Segundo a Lei nº 12.796, a Educação Básica obrigatória está organizada em: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental e c) Ensino Médio. Para crianças menores de quatro anos, não é obrigatório a presença em instituições de Educação Infantil. No entanto, fica subentendido no Art. 29 da LDB/96 que a finalidade da educação das crianças pequenas deve focar no “desenvolvimento integral da criança *até os 5 anos* de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013) (*grifo nosso*), enfatizando a importância do atendimento aos menores também.

Já a instituição “A” iniciou suas atividades em 2019, devido a lei da obrigatoriedade no atendimento de crianças na faixa etária da Pré-Escola e à necessidade de atender à elevada demanda do zoneamento no qual se localiza.

Nesta instituição trabalham seis docentes mulheres, sendo três contratadas, uma celetista e duas concursadas. A maioria das famílias das crianças é de classe média e baixa e possuem como principal fonte de renda as empresas calçadistas e o comércio local.

Quanto à instituição “B”, suas atividades se iniciaram em 1983 e é a instituição mais antiga de Educação Infantil do município. O objetivo de sua criação foi “atender e cuidar de crianças em vulnerabilidade social, prestando assistencialismo a esta camada da população” (PPP da escola), o que denota uma concepção assistencialista que ainda está presente no cotidiano da instituição. Devido às exigências da LDBEN (1996), em 2001 a instituição foi considerada etapa da Educação Básica, chamando-se “Escola Municipal de Educação Infantil”.

O nome da instituição foi escolhido como homenagem a uma mulher que dedicou parte da sua vida a amparar e auxiliar crianças carentes, atuando na LBA (Legião Brasileira de Assistência) e no grupo de mulheres católicas do município. Desde o início de sua história, a instituição está ligada à religião e ao assistencialismo. A maioria das famílias das crianças reside nas vilas de classe média e baixa da cidade, atuando em vários setores de trabalho, com destaque para a indústria e o ramo calçadista. Em seu PPP, a escola destaca que somente 30% da população possui assistência de saúde, sendo que 25% são beneficiários do Programa Bolsa Família.

Quanto à instituição “C”, embora também tenha sido criada a partir da lei da obrigatoriedade, esta escola já estava funcionando antes do ano de 2017, que é seu ano de criação/implementação. No ano de 2016, as crianças que hoje são atendidas nesta instituição estavam em uma extensão<sup>17</sup> da instituição “D” em uma sala de uma escola estadual, fazendo

---

<sup>17</sup> Extensão é quando em uma escola há turmas de outra escola sendo atendidas.

uso daquele espaço. Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação necessitou criar uma nova unidade escolar em outro espaço.

Dessa forma, com a intenção de atender o zoneamento onde hoje se localiza a instituição “C”, criou-se a escola naquele espaço. Contudo, ainda como extensão da escola “D”. Através de um Decreto Executivo, a escola passou a ser denominada “Escola Municipal de Educação Infantil” ainda em 2017 e deixou de ser uma extensão da outra instituição.

A escolha de seu nome se deu em homenagem a outra escola que funcionava neste mesmo prédio de origem evangélica. Era uma escola que continha internato e que contava com o ensino do alemão, sendo bastante conceituada na região. As turmas de Educação Infantil que existiam nesta instituição nomeavam-se “Jardins de infância”, de origem froebeliana<sup>18</sup>.

A escola foi mantida pela comunidade Evangélica até o ano de 1993. Em seguida, passou a ser mantida por uma entidade de assistência social. No atual PPP da escola se destaca que

As turmas de Educação Infantil (Jardim de infância e Pré-Escola) eram referência no trabalho com crianças pequenas em nosso município, pois era a única instituição que atendia crianças a partir dos três anos de idade. As fotografias antigas e relatos de ex-professores demonstram que a infância nessa escola era muito valorizada através do trabalho exemplar das professoras que atuavam com esses pequenos [...] (PPP da instituição, p. 6).

Quando é destacado em seu PPP, ser a única instituição que atendia crianças a partir dos três anos de idade, é considerado que a instituição passou pela Segunda Guerra Mundial em 1945, já com turmas de crianças pequenas e, após dificuldades financeiras, foi fechada e reinaugurada somente em 1993. A instituição de hoje não é a mesma, pois foi criada em 2017, devido à obrigatoriedade da educação aos quatro anos. Contudo, optou por manter o nome de sua antecessora, por causa de sua história e por esta instituição ter existido no mesmo prédio.

Na sede da escola há cinco turmas e quatro professoras, sendo somente uma concursada, ocupando a função de professora no turno da tarde, na condição de contratada (regime suplementar). A grande maioria das famílias é de classe média, atuando profissionalmente em diferentes funções do comércio e/ou indústria. As famílias da extensão possuem como fonte de renda a agricultura.

---

<sup>18</sup> Os primeiros estabelecimentos surgidos no Brasil a partir da concepção de infância como uma fase a ser protegida e preservada foram criados em 1937 por Friedrich Froebel e denominados *kindergarten* (jardim-de-infância), destinados principalmente para as crianças de origem alemã de classe dominante (La Blanca, 2014, p. 48). Os jardins de infância de Froebel possuíam uma concepção educativa marcada pela religião, também com a intenção de dar assistência às crianças pequenas. Froebel inspirou as primeiras concepções educativas no que se refere à Educação Infantil no país.

Por fim, a instituição “D” se caracteriza por ser a única instituição que atende berçário e maternal (crianças a partir de quatro meses). E, por isso, é a instituição que atende o maior número de crianças, exigindo o maior número de profissionais atuantes.

Quanto a história dessa instituição, há poucas informações referentes a seu processo de institucionalização. Em seu PPP são apresentadas informações relativas à patrona da escola, uma mulher/menina “tranquila e estudiosa” que dedicou-se à atividades na comunidade, entre elas a cozinha. É mencionado que a homenagem se deu em função de ter sido uma excelente “mãe e conselheira”, sem explicar sua relação com a escola.

Em relação aos aspectos socioeconômicos nos quais a instituição se insere, embora esteja situada em determinado espaço, a escola atende crianças de várias outras localidades do município, devido ao fato de ser a única instituição pública que oferece vagas para crianças menores de três anos de idade. A maioria das famílias é de classe popular, recebendo uma renda mensal de dois a quatro salários mínimos. Além disso, 50% possuem assistência médica e um total de aproximadamente 9% das crianças recebem Bolsa Família.

A história das instituições nas quais atuam as professoras participantes de nosso estudo, expressa aspectos presentes na história do atendimento das crianças no Brasil, sendo eles: o assistencialismo e higienismo<sup>19</sup> para as crianças das creches e a preparação para o Ensino Fundamental nos Jardins de Infância, denominados Pré-Escola, que possuem certo prestígio histórico, advindos de Froebel (KRAMMER, 1987; KUHLMANN, 1998).

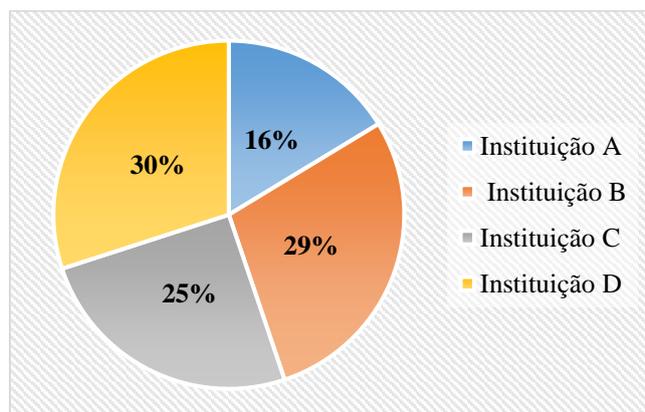
Quanto ao atendimento, observamos que a instituição “D” é a de maior porte (30% das crianças atendidas) por ser a única instituição que atende crianças a partir dos quatro meses. Em seguida, temos a instituição “B”, que também atende crianças na faixa etária da creche (totalizando 29%), sendo esta a instituição mais antiga do município que atende crianças pequenas. Ambas as instituições se referem a creches.

Quanto às instituições de Pré-Escola, a de maior porte, considerando o atendimento, é a instituição “C” (25% da totalidade das crianças atendidas). Somam-se a esta totalidade as crianças atendidas nas turmas de extensão, ou seja, na zona rural. Já a instituição “A” atende 16% das crianças.

---

<sup>19</sup> O movimento higienista influenciou fortemente o atendimento das crianças pequenas devido a suas características médicas que buscava dar conta da higiene infantil, afim de evitar a mortalidade. “A ideia era investir na infância, através de atuação com o caráter científico- filantrópico da medicina, sobre a família, ensinando-lhes noções básicas de higiene e saúde, no sentido físico e moral” (MOREIRA; LARA, 2015, p.1282).

**Gráfico 7:** Atendimento e oferta da Educação Infantil na Rede Municipal

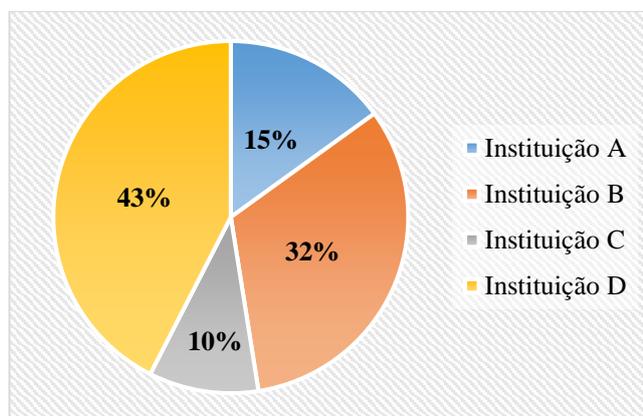


**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Quanto às professoras que trabalham nestas instituições (participantes da etapa dos questionários) há 40 docentes em atuação, todas do sexo feminino. Destas 40 docentes (100%), 43% atuam na instituição “D” (creche), que atende crianças a partir de quatro meses, 32% na instituição “B” (creche), 15% na instituição “A” (pré) e 10% na instituição “C” (pré).

Observamos que a instituição “A” possui menos crianças atendidas que a instituição “C” e mais docentes atuantes. Pontuamos que isso se dá devido ao fato de que na totalidade de crianças atendidas pela instituição “C” considera-se as turmas da extensão. Quando fizemos a contagem das professoras que atuam nas instituições, somamos apenas as docentes que lecionam na sede da instituição “C” e não as da extensão.

**Gráfico 8:** Docentes atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal - Zona urbana



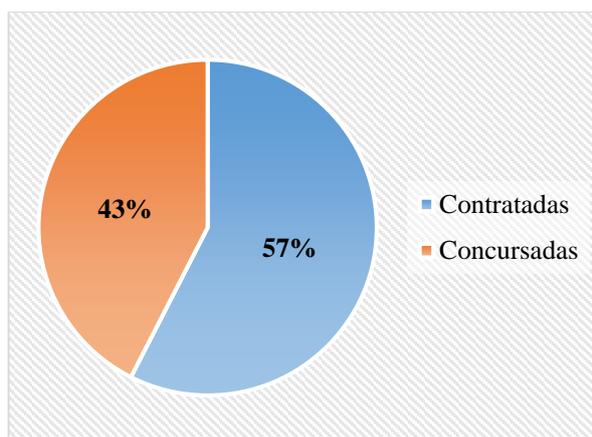
**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Das 40 professoras atuantes (100%), há 17 na condição de concursadas (43%) e 24 contratadas (57%). Pontuamos ainda que uma das docentes concursadas atua na mesma escola

na condição de contratada no turno inverso, como “regime suplementar”. O vínculo empregatício das trabalhadoras é um aspecto importante em nossa pesquisa, na medida em as condições de trabalho são diferentes para as profissionais, de acordo com a forma de contratação.

Exemplo disso é que as professoras que estão na condição de contratadas tiveram seus contratos suspensos durante o período de isolamento social, enquanto as professoras concursadas seguiram tendo os mesmos direitos em relação a sua remuneração e contrato de trabalho. Além disso, acreditamos que a forma de contratação poderá ser um dos fatores que contribuem para os sentidos e significados atribuídos à docência por estas profissionais, conforme apontam outras pesquisas nas quais nos baseamos (OLIVEIRA, 2016; VIEGAS, 2020).

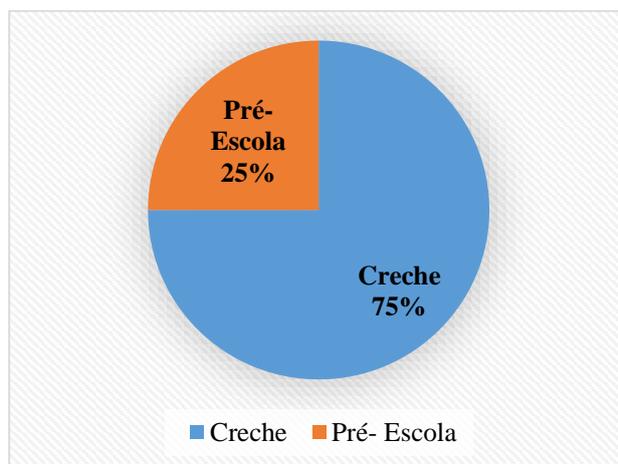
**Gráfico 9:** Relações contratuais das docentes em atuação



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Quanto à faixa etária com a qual trabalham, das 40 professoras que compõem a totalidade de trabalhadoras docentes, 25% está atuando em turmas de Pré-Escola e 75% em creches. Isso se dá devido ao fato das creches possuírem maior número de crianças sendo atendidas. A faixa etária na qual estão atuando foi outro fator relevante em nossa pesquisa, pois observamos haver diferenças nas rotinas de trabalho das professoras em função das especificidades de cada faixa etária.

**Gráfico 10:** Espaço de atuação das docentes

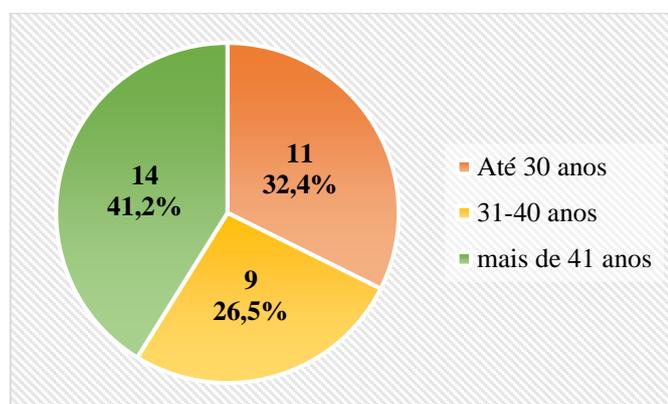


**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Realizamos com estas 40 docentes os questionários semiabertos, tendo a adesão de 34 trabalhadoras. Nosso foco não foram as instituições e sim as profissionais que nelas trabalham. No entanto, entendemos que a descrição do contexto de trabalho das docentes nos auxilia a compreender seus relatos e suas formas de entender a atividade profissional, por isso realizamos nossa delimitação considerando os espaços de atuação.

Em relação especificamente as 34 docentes participantes da etapa dos questionários, todas são do sexo feminino, pois não há docentes homens que atuam na Educação Infantil do município. A idade das professoras participantes varia, sendo que a maioria possui mais de 41 anos, totalizando 14 trabalhadoras desta faixa etária; 11 profissionais possuem até 30 anos de idade e somente nove trabalhadoras encontram-se entre 31 e 40 anos de idade.

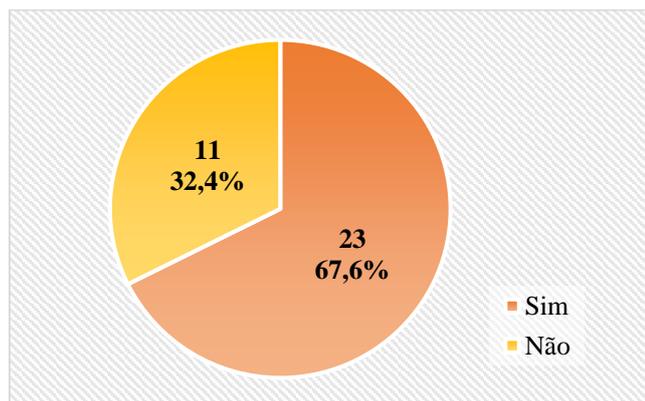
**Gráfico 11:** Faixa etária das professoras



**Fonte:** Produção da autora - Questionários online

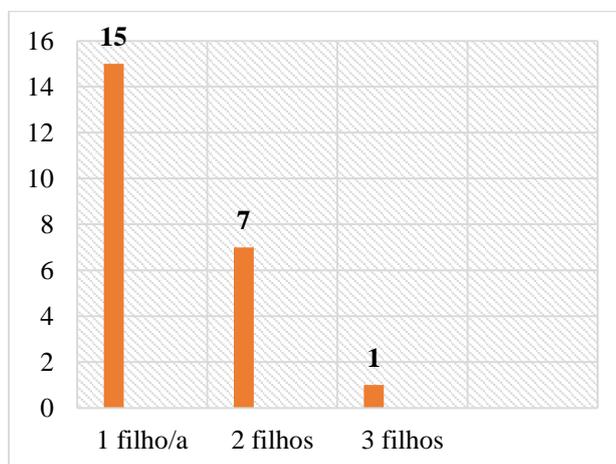
Destas professoras, 23 possuem filhos e apenas 11 não possuem. Perguntamos para as professoras que são mães quantos filhos elas possuem e suas respostas variaram entre um a três filhos, sendo que 15 docentes possuem um filho/a, 7 possuem dois filhos e apenas uma possui três filhos.

**Gráfico 12:** Quantidade de educadoras que possuem filhos



Fonte: Produção da autora- Questionários online

**Gráfico 13:** Quantidade de filhos que as professoras possuem



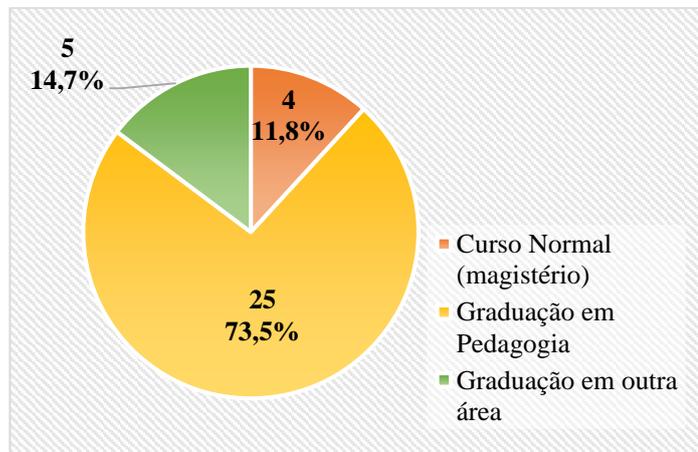
Fonte: Produção da autora- Questionários online

Em relação à formação das professoras, 25 são graduadas em Pedagogia, cinco profissionais possuem graduação em outra área e quatro trabalham com a formação do magistério. Entre estas docentes que são graduadas em outra área do conhecimento, temos: Biologia, Letras/Espanhol, Literatura da Língua Portuguesa e Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Destacamos que na Legislação Municipal, especificamente no Plano de Carreira e Plano Municipal de Educação, há várias metas e estratégias que focam na formação

continuada dos professores da Educação Básica da Rede Municipal, sendo a formação continuada um dos critérios para a progressão salarial na carreira docente.

No art. 62 da LDB/96 se especifica que “a formação docente para atuar na Educação Básica deverá ocorrer a nível superior, em curso de licenciatura. Admitida como formação mínima para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, formação em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

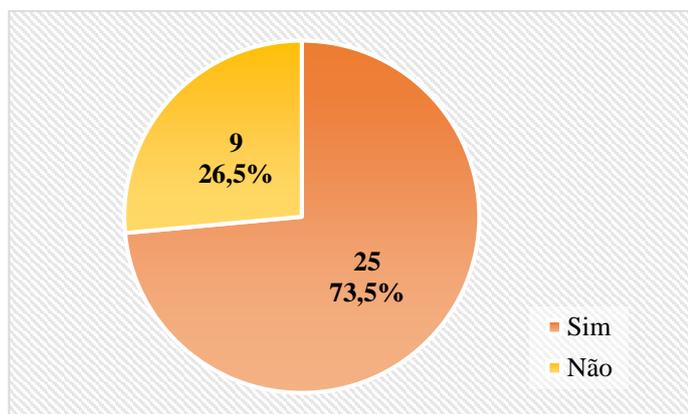
**Gráfico 14:** Formação das professoras atuantes



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Das 34 professoras que responderam aos questionários, 25 (74%), possuem pós-graduação e nove (5%) não possuem. Entre as áreas do conhecimento em que elas possuem pós-graduação, há: educação especial, alfabetização e letramento, educação infantil e psicopedagogia, educação e psicologia: relações familiares, supervisão escolar, gestão escolar, psicopedagogia educacional, psicopedagogia clínica institucional e educacional e orientação escolar. Não há docentes que possuem mestrado ou doutorado trabalhando na Educação Infantil da Rede Municipal.

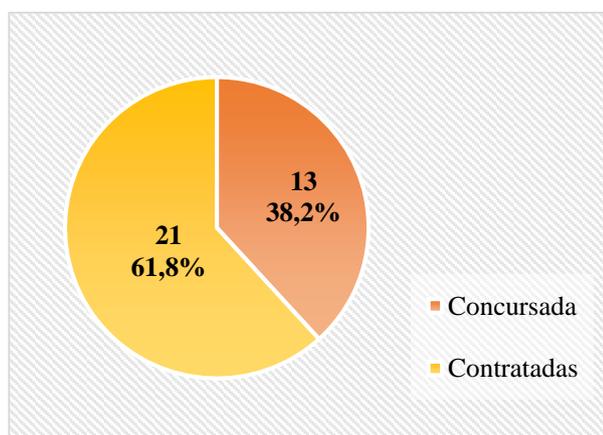
**Gráfico 15:** Totalidade de docentes que possuem Pós-Graduação



Fonte: Produção da autora- Questionários online

Em relação ao vínculo de contratação, especificamente das professoras que participaram dos questionários, 61,8% encontra-se na condição de professora contratada e 38,2% na condição de professora concursada. Quando comparado ao gráfico que corresponde às 40 professoras atuantes, observamos que a grande maioria delas possui contratos de trabalho temporários.

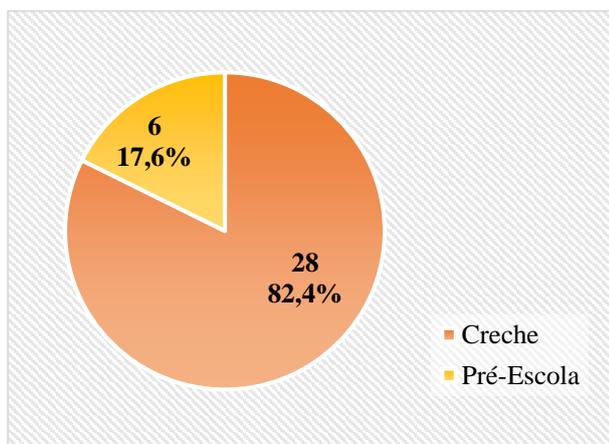
**Gráfico 16:** Relações contratuais das docentes em atuação participantes dos questionários



Fonte: Produção da autora- Questionários online

Das 34 trabalhadoras participantes da etapa dos questionários, 82,4% está atuando em creches e apenas 17,6% em turmas de pré-escolas. O que nos mostra que tivemos maior adesão das profissionais das creches (atuantes com crianças de 0 a 3 anos) em nossos questionários.

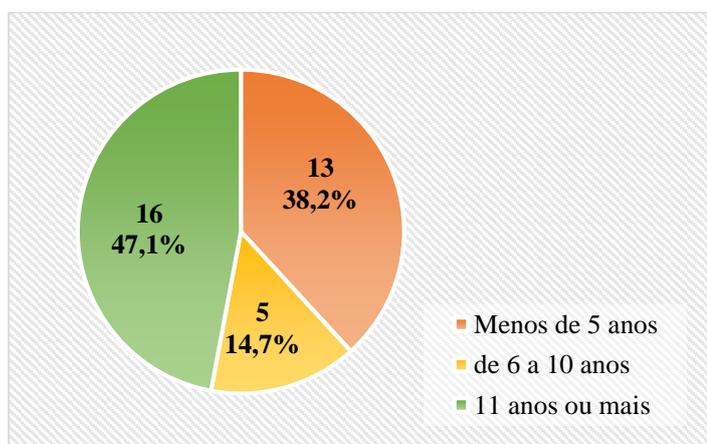
**Gráfico 17:** Espaço de atuação das professoras participantes dos questionários



Fonte: Produção da autora- Questionários online

No que diz respeito ao tempo de experiência, a maioria das trabalhadoras (47,1%) trabalha há 11 anos ou mais na área da educação, 38,2% menos de cinco anos e apenas 14,7% de seis a 10 anos.

**Gráfico 18:** Tempo de atuação na docência



Fonte: Produção da autora- Questionários online

Em relação às professoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, procuramos traçar um perfil das docentes para que pudéssemos, posteriormente, identificá-las em nosso estudo. Além das informações sobre sua vida profissional, procuramos conhecer sua história de vida e de trabalho (tempo de experiência, lugares nos quais já trabalhou, funções que desenvolveu, como chegou até a Educação Infantil, entre outras questões), as quais apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 3:** Informações gerais sobre as docentes entrevistadas

	<b>PROFE. BIANCA</b>	<b>PROFE. YOHANA</b>	<b>PROFE. PAULA</b>	<b>PROFE. ANA</b>
DURAÇÃO DA ENTREVISTA	1 hora e 19 minutos	2 horas e 45 minutos	1 hora e 20 minutos	1 hora e 30 minutos
LOCAL	Google Meet	Presencial e Google Meet	Google Meet	Google Meet
IDADE	43 anos	41 anos	37 anos	36 anos
FORMAÇÃO	Normal Superior (equivale à Pedagogia)	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
PÓS-GRADUAÇÃO	Educação Especial	Relações familiares	Não possui	Neuropsicopedagogia e Educação Especial Infantil
POSSUI FILHOS?	1 Filha maior de idade.	1 filha maior de idade.	1 filho de 4 anos	1 filho de 4 anos
TEMPO NO MAGISTÉRIO	24 anos	15 anos	9	7 anos (alternou em várias funções)
TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Primeira experiência na Ed. Infantil em 24 anos. “O trabalho é muito diferente daquele dos Anos Iniciais”.	15 anos (teve poucas experiências no Ensino Fundamental)	Nos 9 anos alternou entre os Anos Iniciais e educação Infantil	2 anos
VÍNCULO TRABALHISTA	Concursada - Nomeada em 1996.	Contratada	Contratada	Contratada
JORNADA SEMANAL DE TRABALHO	22 horas	40 horas, sendo 20h de contrato e 20h de trabalho na coordenação da Educação Infantil de uma escola da rede privada.	22 horas	22 horas
FAIXA ETÁRIA COM A QUAL TRABALHA	5 anos (Pré-Escola)	5 anos (Pré-Escola)	1 ano e meio à 2 anos e meio (Creche)	1 ano e meio à 2 anos e meio (Creche)
QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE HÁ EM SUA TURMA	22	20	10	11
OBSERVAÇÃO	Apesar de sua longa experiência, diz “estar aprendendo a ser professora da Educação Infantil”.	Traz vários relatos de sua história de vida, os quais relaciona aos sentidos e significados da docência.	Possui um histórico de trabalho em atividades de cuidado.	Relaciona as condições de trabalho às condições materiais. “Será que eu quero mesmo ser professora?”

**Fonte:** Produção da autora

A primeira entrevistada, “Professora Bianca” é docente da Pré-Escola (instituição A) e está trabalhando com crianças de 5 anos de idade. Possui 43 anos, é natural e sempre residiu no mesmo município. Possui uma filha maior de idade e não tem companheiro.

Esta docente possui 24 anos de experiência no magistério e se encaminha para o final de sua carreira como professora. Trabalha 22 horas semanais e está na condição de professora concursada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, atua na Educação Infantil. Sua graduação é no curso “Normal Superior”, o qual habilitava professores para trabalharem de 1º a 4º série. Sua pós-graduação é em Educação Especial (área em que possui experiência de oito anos de trabalho).

O concurso que a professora realizou ocorreu em 1994, mas sua nomeação aconteceu em 1996. Na Educação Infantil teve breves experiências como professora substituta, destacando que está “procurando se encontrar” no trabalho com crianças pequenas. Embora tenha 24 anos de experiência no magistério, segundo ela “*o trabalho na Educação Infantil é muito diferente*” e, por isso, está passando por um processo de transição dos Anos Iniciais à Educação Infantil que foi rompido pelo período de isolamento social. A docente relata que trabalha somente 20 semanais, para manter o seu bem estar e saúde mental, pois as 40 horas sobrecarregam demais sua jornada de trabalho.

Quanto à segunda entrevistada “Professora Yohana”, que também é professora da Pré-Escola (instituição C) e está trabalhando com crianças de cinco anos, destacamos que ela possui 41 anos de idade. Esta docente também é natural do município, tem uma filha maior de idade e um companheiro. Ela possui aproximadamente 15 anos de magistério (contabilizando idas e vindas na profissão, pois durante o período inicial de sua carreira trabalhou no comércio devido à falta de oportunidade na docência). Atualmente trabalha 40 horas semanais, sendo 20 horas o período de contrato pelo município e as outras 20 horas como coordenadora de Educação Infantil de uma escola da rede privada do mesmo município.

Em sua história, a professora nos conta que sempre trabalhou 40 horas semanais, 20 na rede pública, por meio de contratos temporários e 20 na rede privada, em uma escola que havia no município e fechou por ter enfrentado crise financeira. Nesta escola a professora trabalhou por 10 anos, quase sempre com crianças na idade escolar da Educação Infantil.

Sua formação é em Pedagogia e a pós-graduação em Relações Familiares. A docente destaca que a Educação Infantil é a sua paixão e que, durante o período em que precisou trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sentia que “*não era a mesma coisa*”, pois, assim como a primeira entrevistada, acredita que “*o trabalho na Educação Infantil é diferente*”.

Esta professora trouxe vários relatos de sua história de vida, relacionando-os aos sentidos e significados que atribui à docência.

A terceira professora entrevistada, “Professora Paula” (instituição D), é uma professora da creche trabalha com crianças de um ano e meio à dois anos de idade (nível 2). Possui 37 anos e sempre residiu no município. Tem um filho pequeno de quatro anos. Ela possui nove anos de experiência no magistério, trabalhando sempre como contratada. Atuou na rede estadual com contrato emergencial e está há dois anos na rede municipal. Saiu do estado em 2017, tendo vivenciado o parcelamento dos salários. Além disso, trabalhou por anos em uma casa de repouso, exercendo funções de cuidado dos idosos, conciliando esta atividade com a docência, a faculdade e os cuidados com o filho.

Iniciou sua vida profissional trabalhando em uma fábrica de calçados, pois não encontrou oportunidade em escolas. Atualmente é professora na Educação Infantil, com jornada de trabalho de 20 horas semanais. A docente trouxe em seus relatos sobre condições de trabalho várias situações que ocorreram no ano de 2019, quando atuava em uma escola multisseriada (atendendo da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental) e também na gestão. Afirma que seu salário correspondia somente a função de docente, embora ela também fosse gestora, algo que a deixou sobrecarregada e desmotivada.

Além de trabalhar na escola multisseriada em 2019, trabalhava em uma casa de repouso, o que tornava sua jornada exaustiva. Em 2020 esta professora teve seu contrato de trabalho suspenso e, como trabalhava somente 20 horas, perdeu toda a sua renda mensal, necessitando da ajuda dos familiares para pagar as contas. Sua formação é em pedagogia e pretende iniciar uma pós-graduação. Ela destaca que sempre quis trabalhar em creche e que “*se encontrou*” trabalhando com crianças pequenas devido à relação estabelecida com as mesmas, que em suas palavras “*demonstram muito mais afeto pelas professoras que os alunos maiores*”.

Por fim, a quarta professora entrevistada, “Professora Ana” (instituição B), é uma professora de creche que está trabalhando com crianças de um ano e meio à dois anos de idade (nível 2). Possui 36 anos e sempre residiu no município. Tem um filho pequeno de quatro anos e é casada.

Esta docente possui sete anos de experiência em escolas, mas na docência é o seu segundo ano. Iniciou na escola em 2011, atuando nos serviços gerais (função para a qual era concursada). Depois trabalhou como auxiliar administrativa e auxiliar de Educação Infantil (contrato e concurso). Se exonerou de dois concursos, sendo um deles em outro município. Optou pela troca do trabalho pelo fato de não estar satisfeita com o mesmo.

Atualmente está trabalhando 20 horas semanais, pois acredita que trabalhar um turno permite que ela tenha equilíbrio em sua vida e, além disso, cuida do filho pequeno. Sua formação é em Pedagogia e possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Infantil. Em vários de seus relatos, a professora destaca o quanto as condições de infraestrutura física influenciam na forma como ela compreende sua atividade profissional, da mesma forma como ocorre em relação à falta de reconhecimento por parte da sociedade, das famílias e da gestão municipal.

#### **4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O TRABALHO DAS EDUCADORAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM CENÁRIO DE LUTAS, DISPUTAS E AVANÇOS**

A educação de crianças pequenas e bebês no Brasil é garantida pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/LDB-1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei nº 8.069/90), concebida como um direito das crianças e de suas respectivas famílias, dever do estado e responsabilidade das redes municipais<sup>20</sup> de educação (BRASIL, 1990; 1996; 1998). De acordo com a legislação vigente, o atendimento às crianças que se encontram na faixa etária da Educação Infantil deve ocorrer em espaços institucionais de educação coletiva: “creches: 0 a 3 anos” e “pré-escolas: 4 e 5 anos<sup>21</sup>”.

No que respeita ao reconhecimento da importância do trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos, temos suporte legal e orientações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEis/2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2013), que são documentos norteadores para as instituições que atendem a primeira infância e para as professoras que atuam nesta etapa da Educação Básica, no que se refere às concepções pedagógicas e ao planejamento.

Embora a legislação nacional garanta este direito à todas as crianças e busque ampliar a oferta e qualidade da Educação Infantil nos municípios através de políticas municipais e nacionais (citamos como exemplo o PME - Plano Nacional de Educação Municipal da rede na qual realizamos nosso estudo e a BNCC), isto não significa a mudança de paradigma, das concepções históricas e visões que permeiam a Educação Infantil enquanto etapa educativa, marcadas pelo assistencialismo e higienismo desde 1870 (KUHLMANN, 1988).

A educação das crianças no Brasil emerge de um contexto sócio-político no qual o principal interesse do estado é “civilizar” as classes consideradas um perigo, através de uma educação compensatória de ordem médica-higienista para que, por meio da educação, a sociedade pudesse progredir. Este cenário traz ainda uma grande separação entre a pré-escola e as creches, as quais nascem de diferentes concepções e a partir de distintos significados sobre sua função social na sociedade (CAMPOS, 2020; RIZZINI, 2004). Estas separações e

---

<sup>20</sup> De acordo com o art. 211, § 2º da Constituição Federal/88 e do art. 11, V, da LDB/96.

<sup>21</sup> Baseado nos artigos 4º, 29 e 30 da LDB/96, que estabelece que o atendimento na Educação Infantil vai até os 5 anos de idade. Alguns escritos e autores tratam do tema no período em que a lei considerava o atendimento até os 6 anos de idade. A lei 13.306/2016 altera o art. 54, IV do ECA que previa o atendimento na Educação Infantil até os 6 anos de idade, passando as crianças de seis anos ao atendimento no Ensino Fundamental.

fragmentações na forma como compreendemos a Educação Infantil fazem com que ela seja constantemente um cenário de lutas, disputas e avanços.

A historicidade que permeia a institucionalização e implementação de políticas públicas educativas para a Educação Infantil é marcada pela constante busca por reconhecimento, enquanto etapa educativa e não *somente*<sup>22</sup> assistencial. O que em nossa perspectiva se manifesta também nos sentidos e significados atribuídos pelas professoras à docência com crianças pequenas, implicando na forma como compreendemos o cuidado e a educação das crianças, tanto a nível social e cultural, quanto a nível individual para cada docente.

Barbosa e Richter (2013) em seu texto “Creche: uma estranha no ninho educacional”, tratam da passagem da creche do âmbito assistencial para o âmbito educacional (consideramos que ambas são de políticas de proteção à criança e devem estar articuladas entre si). O que contribui para que possamos entender que a educação das crianças pequenas e bebês sempre foi “invisível” na sociedade brasileira e embora tenha sido inserida como um direito na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996, ainda não temos o entendimento do espaço da creche como um espaço educativo e este direito consolidado<sup>23</sup>.

Embora as autoras abordem especificamente as creches, consideramos em nossa reflexão o atendimento na pré-escola, que também compõe a etapa da Educação Infantil e sofre com os preconceitos de preparação para o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a problemática que gira em torno da creche e da pré-escola enquanto etapa educativa, é a compreensão “*de que espaço seria este*”, do trabalho que nele é realizado e da manifestação de sentidos e significados históricos do trabalho docente. Observamos nas falas das docentes, o quanto as concepções de assistencialismo e preparação para as etapas posteriores, ainda fazem parte dos ambientes de trabalho destas profissionais.

Entendemos a Educação Infantil como um espaço interativo, social, político, cultural, cheio de tensões, conflitos, avanços, aprendizados, emoções, afetividades e conhecimento (BARBOSA e RICHTER, 2013) ou seja, um espaço *potente*, tanto para as crianças quanto para as professoras que nele atuam. Neste espaço de potencialidades e especificidades, no qual a

---

<sup>22</sup> Trataremos neste texto da compreensão e diferenciação dos termos “assistencialismo” na educação de crianças pequenas e bebês e das “políticas de assistência” para crianças e suas famílias.

<sup>23</sup> Prova disto é que a educação considerada obrigatória é somente aquela a partir dos 4 anos de idade, conforme a LBD/96. O que interfere no investimento destinado à educação das crianças menores de 3 anos de idade, que é menor do que aquele destinado as demais etapas da educação básica. Historicamente, as creches era financiadas por instituições de caridade como a LBA (Legião Brasileira de Assistência) (CONCEIÇÃO, 2019) e outras filantrópicas de cunho religioso e assistencial.

organização do trabalho docente está sujeita às necessidades das crianças, há conflitos políticos, sociais e culturais.

Para compreendermos como se constitui este cenário de lutas e o quanto o contexto interfere nos sentidos e significados do trabalho docente, trataremos de duas questões históricas, estabelecendo relações com nosso estudo: 1) A historicidade da Educação Infantil e do atendimento às crianças pequenas, considerando a dimensão de classe e a separação de creche e pré-escola (BARBOSA e RICHTER, 2013; KUHLMANN, 1998; KRAMMER, 2006; ROSEMBERG, 2014) e 2) as implicações de gênero na atividade de cuidar e educar crianças, considerando a histórica inserção das mulheres no mercado de trabalho, juntamente com a feminilização da profissão docente (YANNOULAS, 2011; ROSEMBERG, 2014; DEL PRIORE, 2004).

Se fazem presentes nestas discussões as condições de trabalho docente, expressas através das categorias reconhecimento, valorização, gênero e trabalho de cuidado.

#### **4.1 Classe e infância: do assistencialismo à uma prática educativa**

A preocupação com a infância passa ao domínio público a partir do século XX, quando a pauta em questão são as condições de vida das crianças de classe média e baixa, assim como de suas famílias. O Estado tem o interesse de controlar essa camada social e atender suas necessidades visando o desenvolvimento do país, por isso a criança passa a ser compreendida como “um suporte para o empreendimento da moralização da pobreza e instrumento estratégico de ação do Estado” (MOREIRA; LARA, 2015, p. 1279).

Na compreensão de Rizzini (1997), as crianças passaram a ser “um problema social, não mais de responsabilidade das famílias e sim do Estado, que estava construindo sua identidade como país, atribuindo à infância um valor econômico do mercado” (RIZZINI, 1997, p. 1282). Vemos, assim, uma nova forma de compreender o papel das crianças na sociedade, que até então, assim como ocorria em relação às mulheres, se constituíam um grupo marginalizado.

Nesse sentido, a creche como um espaço que atendia crianças era vista como um *equipamento social* que tinha como intuito “oferecer condições de trabalho para às mulheres das camadas populares, atendendo crianças pequenas em período integral, oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene, sob financiamento e controle público e privado” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 76).

Os projetos de atendimento que estavam em andamento neste período sofreram influência das primeiras iniciativas de cuidado das crianças pequenas, que desde o início não eram vinculadas a propósitos educativos e sim à religião e à assistência social. Prova disso é que as creches não pertenciam a pasta educativa e sim a da assistência social (MOREIRA; LARA, 2015), concebida como uma iniciativa benevolente.

A educação para os filhos dos trabalhadores e pobres, nesse período, foi tratada em uma natureza compensatória. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implementação dessas instituições foi vinculado a órgãos governamentais de assistência social e não ao sistema educativo. Considerado um atendimento de caráter assistencialista, concebia a criança em uma concepção engendrada pela contradição de luta de classes (MOREIRA; LARA, 2015, p. 1285).

A perspectiva de cuidar daqueles que necessitavam surge da *Roda dos Expostos* ou *Roda dos Enjeitados* (1925-1961 no Brasil), na qual as crianças indesejadas eram abandonadas sob os cuidados dos religiosos em orfanatos e asilos infantis. Os orfanatos e asilos para crianças se espalharam pelos países católicos e sobreviveram cerca de 150 anos, dando amparo e assistência aos pobres (RIZZINI, 1997). Influenciaram fortemente a compreensão das necessidades do público infantil nas propostas que mais tarde seriam postas em jogo.

A estrutura física de ordem médica-higienista dos orfanatos e asilos e a organização do cotidiano das crianças ainda está presente nas instituições educativas nos dias de hoje. Pois é deste contexto que nasce a creche, sem formato educacional e sim assistencial, de cunho médico-religioso. A assistência era concebida como um ideal de maternagem, vocação e consequentemente feminino (CARVALHO, 2003) e a imagem construída da pobreza era tida como uma “ameaça social a ser controlada” (KUHLMANN, 1998, p. 28).

O atendimento nestas instituições tinha como base o cuidado, a “correção moral”, a religião e a assistência, pautado na necessidade de dar condições de vida e saúde para as crianças. No entanto, seus objetivos eram “restritos, insuficientes e inexpressivos frente à situação de saúde da população brasileira na época” (KRAMMER, 1987, p. 53). Neste período, a medicina era considerada “autoridade social incontestável” (KUHLMANN, 1998, p. 91) e portanto, tida como referência no trabalho com as crianças.

Ponto importante em nossa discussão é que a creche e a pré-escola nascem de contexto distintos e para classes sociais diferentes. Enquanto a creche é destinada aos filhos da classe trabalhadora e aos enjeitados que necessitam de assistência médica e religiosa, por meio de cuidados físicos com o corpo, a pré-escola nasce inspirada nos Jardins de Infância de Froebel destinada a um pequeno grupo da elite (KUHLMANN, 1998).

Os Jardins de Infância inspirados em Froebel concebiam a infância como uma fase a ser protegida e sua concepção educativa se baseava na religião e na assistência. Para Froebel as mulheres enquanto educadoras, tinham a oportunidade de “transcender seus papéis domésticos e aplicar suas qualidades maternais no contexto público” (KUHLMANN, 1998, p. 81). Observamos que a separação de classe entre creche e pré-escola, não retira das mulheres a naturalização como a pessoa ideal para ocupar cargos na docência.

O surgimento das creches no país e a compreensão da necessidade do atendimento às crianças menores de quatro anos, ocorre a partir dos movimentos de inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendo como uma das primeiras iniciativas a Lei n° 5.452 de 1° de maio de 1943 na Era Vargas (1930-1945), a qual trazia em seu texto que as fábricas e empresas, deveriam “abrigar os filhos das operárias durante o período em que elas estivessem amamentando” (CARMO; CINTRA, 2017, p. 6). Posteriormente a exigência passou a ser que as empresas tivessem este espaço de atendimento para suprir as necessidades das mulheres, o que na prática nunca se consolidou até os dias de hoje.

As mudanças a nível nacional exigiam maior participação das mulheres no mundo público e suas vidas, estavam sendo afetadas pelo crescente avanço econômico do país, o qual “desvalorizava a produção doméstica, levando à queda do valor econômico do trabalho feminino realizado em casa” (OSTOS, 2012, p. 315). Resultante deste processo, são as primeiras lutas pela busca de igualdade de gênero e oportunidades no mundo do trabalho.

As mulheres eram (e são) vistas como responsáveis pelo sucesso do lar. Portanto, sua inserção no mundo do trabalho não as isentavam do trabalho que deveria ser realizado em casa. No espaço público se constituíam como mão de obra barata e no âmbito privado, por meio do trabalho doméstico e dos cuidados com a família, também se constituíam como força de trabalho, uma vez que, realizam o trabalho de reprodução social (FEDERICI, 2019; BORIS, 2014; ARRUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019; OSTOS, 2012).

Era ponto pacífico que sem a contribuição das mulheres, seu envolvimento absoluto na azáfama do lar, não seria possível formar uma população numerosa, imbuída de sólidos princípios morais e cívicos; tampouco seria viável forjar crianças saudáveis, higienizar os ambientes, ministrar cuidados apropriados aos idosos e doentes, tarefas que poderiam, sim, contar com a orientação de médicos e assistentes sociais, mas que fracassariam caso não tivessem continuidade no espaço doméstico, reino por excelência das mulheres (OSTOS, 2012, p. 324).

A partir de 1950, a iniciativa de atendimento às crianças no espaço público passa a ser entendida por vários estudiosos, principalmente do campo da psicologia, como algo prejudicial

para a relação mãe e filho, pois “encerra às mães a culpa de não criarem seus filhos elas mesmas, o que acarreta em um não reconhecimento e uma desvalorização do trabalho, pois a creche aparece como um mal menor e não como local de valor” (ROSEMBERG, 1989, p. 74). As mulheres passaram a ser vistas como culpadas por deixarem os filhos “abandonados” nas creches, fazendo com que surgissem instituições de assistencialismo, como a Legião Brasileira de Assistência - LBA<sup>24</sup>.

De acordo com Barbosa e Richter (2013), “os profissionais que atuavam nestas instituições eram especificamente da área da saúde e da assistência social, possuindo baixa escolaridade e tendo baixa remuneração. Em muitos casos, este trabalho era considerado voluntário ou um trabalho de caridade” (BARBOSA e RICHTER, 2013, p. 77). Estas características implicaram na própria compreensão do que mais tarde seria o trabalho docente na Educação Infantil como uma profissão. Vemos nos autores que fundamentam nossos estudos, o quanto estas compreensões de um “não-trabalho” ainda afetam a prática docente, principalmente pela desvalorização das atividades de cuidado que realizam as professoras.

Após a inserção das mulheres no mercado de trabalho e posteriormente a culpabilização das mesmas por terem deixado seus filhos com outrem, o atendimento para crianças passou a ter os seguintes objetivos:

[...] ser um serviço destinado às mulheres que trabalham; ter como gestor profissionais da área da saúde ou da assistência social: enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais; ter como agente de atuação direta com as crianças profissionais de pouca escolaridade, sem formação específica com remuneração baixa e/ou voluntários que centram o atendimento na atenção à saúde, higiene e alimentação;  
[...] Tirar as novas gerações da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar as populações (BARBOSA e RICHTER, 2013, p. 76-77).

Durante toda a história do processo de implementação e institucionalização da Educação Infantil no Brasil, há indicativos de que este atendimento não é somente para as crianças, como também para as famílias da classe trabalhadora (conforme LDB/96 e a Constituição Federal). Nos espaços de atendimento à infância há iniciativas de assistência e cuidado (embora por muito tempo a Ed. Infantil tenha sido considerada somente assistência), devido às necessidades das crianças e suas respectivas famílias. Ponto importante a destacarmos é que desde as primeiras creches, os profissionais que atuavam nestes espaços eram

---

<sup>24</sup> A LBA desempenhava a “missão legionária de assistência à pobreza brasileira” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 67), tendo como foco principal a infância e a maternidade. Criada em 1942, pela primeira dama Darcy Vargas, suas finalidades eram filantrópicas e assistenciais, buscando realizar atendimentos em âmbito nacional. Em 1977, a instituição passa a atuar atendendo especificamente as creches, objetivando “difundir o componente educação, tendo em vista que até então predominava em relação as creches o aspecto assistencial e de saúde” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 674).

especificamente pessoas com baixa escolarização, recebendo pouca remuneração, o que mais tarde seria um desafio para a profissão docente. O trabalho por muitas vezes era voluntário e portanto, se tinha a compreensão que qualquer um poderia realizar as atividades de cuidar crianças e bebês.

A partir dos anos 1970 e 1980, os movimentos sociais feministas se constituem como marco importante para a consolidação de atendimentos à infância. O Movimento de Luta por Creches “reivindicou creche gratuita para todos os filhos da classe trabalhadora. [...] a creche passou a ser concebida como um direito de grande dimensão social e não mais como um recurso com caráter de ajuda” (ROCHA, 1997, p. 20). Com a pressão dos movimentos e da luta pelos direitos das mulheres e das crianças em 1988 “a Assembleia Nacional Constituinte determinou que o atendimento em creches e pré-escolas das crianças de zero a seis anos seria obrigação do Estado” (ROCHA, 1997, p. 20) e não mais destinado somente as famílias de baixa renda (KUHLMAN, 1998).

Em 1990 ocorre a transição do atendimento da Educação Infantil de um equipamento situado no campo da assistência para o campo educacional. No qual, o atendimento pedagógico para crianças de 4 a 5 anos na prática ocorre com maior facilidade, pois municípios e estados já contavam com a pré-escola, mas o atendimento aos bebês de 0 a 3 anos até hoje ainda não se desvinculou totalmente do campo da assistência social (BARBOSA; RICHTER, 2013). Portanto, a creche ainda é considerada uma “estranha no ninho educacional”, devido à falta de reconhecimento como espaço de educação (BARBOSA; RICHTER, 2013).

Com a Constituição Federal de 1988, que enfatiza o direito das crianças de receberem educação pública de qualidade e com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, emerge um campo de debates e disputas “por financiamento, concepções, questões corporativas, ou seja, os jogos de poder presentes nas articulações de políticas sociais” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 77). Os direitos das crianças passam a ser elemento central nas propostas educativas, virando pauta dos debates que surgem das mudanças políticas.

Segundo Rosemberg (2014),

O reconhecimento do direito à educação da criança de 0 a 6 anos suscitou grande movimentação do Ministério da Educação no campo da EI, que já contava, agora, com o apoio de um número expressivo de especialistas nacionais. Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de EI que, sob a égide da educação, afastavam-se do modelo anterior, mais vinculado ao setor da assistência. A nova concepção de EI equipara o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida. Os debates foram intensos sobre o lugar da EI na elaboração das diferentes versões da nova lei nacional de educação (LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, finalmente aprovada em 1996, reconhece a EI como primeira etapa da educação básica e integrada ao sistema de ensino (ROSEMBERG, 2014, p. 4).

Ao passar para o campo educacional a educação de crianças e bebês, agora denominada Educação Infantil, precisa se ajustar às exigências educativas, tais como: superação do caráter segregador de cuidar e educar crianças, contar com profissionais que possuam formação adequada e específica na área educativa, atuar em parceria com outras áreas (dentre elas a saúde e a assistência) afim de garantir o desenvolvimento integral das crianças e ter uma proposta de educação que não se submeta “a forma convencional do Ensino Fundamental” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001 apud BARBOSA e RICHTER, 2013, p. 81).

Com a articulação ao campo educativo, surge a necessidade de espaços adequados, materiais, profissionais, currículo e, sobretudo, novas formas de se compreender a educação para esta faixa etária. No entanto, concordamos com Kuhlmann (1998), Barbosa e Richter (2013), de que embora a legislação conceba a Educação Infantil como etapa educativa, ainda há muitos avanços a serem feitos neste campo para que de fato haja a compreensão de que educação e assistência são políticas necessárias no atendimento a crianças pequenas.

Em nossa pesquisa, uma das docentes atuantes na creche expressa em seu relato, o quanto a concepção de assistencialismo ainda está presente em seu ambiente de trabalho, enfatizando que a compreensão de docentes e famílias leva muito tempo para mudar, mas que é na infância que deve começar a se construir uma base educacional de qualidade.

[...] a gente percebe que nos países mais avançados a melhora existe quando se começa por uma educação de qualidade lá na base, que é a Educação Infantil. Eu gostaria muito de contribuir com isso, mas é bem complicado. Ali na creche em que eu trabalho, que já foi só assistencialismo, que era só o cuidado, vemos que a visão leva muito tempo para mudar, para o que realmente deveria ser a Educação Infantil. Alguns já estão começando a entender. Até mesmo os professores mais antigos, eles também não têm essa visão de contribuir e estimular as crianças (*Professora M- creche*).

Para Sposati (1991) quando falamos de assistência e cuidado, há certo desconhecimento do significado das políticas de assistência no Brasil, considerando que elas são entendidas em muitos casos, como benevolência e caridade do estado aos pobres. Desta compreensão surge os conflitos entre o *assistencialismo* e as *políticas de assistência*, os quais observamos quando nos referimos ao trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil pelas professoras.

A Educação Infantil é uma *política educativa* e uma *política de assistência*, pois ambas as políticas são fundamentais para a garantia e proteção dos direitos das crianças (BARBOSA e RICHTER, 2013; KUHLMANN, 1998; ROSEMBERG, 2014; CAMPOS, 2008) e necessárias para as famílias, pois buscam garantir a integralidade e os direitos humanos.

Ao ser compreendida como *assistencialismo*, que significado de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, ações junto às camadas sociais menos favorecidas que se

caracteriza como ajuda e filantropia, estas políticas e conseqüentemente o trabalho das professoras com as crianças pequenas é entendido como caridade, amor, vocação e, portanto, não haveria a necessidade de profissionais da área com conhecimentos pedagógicos e remuneração adequada.

Quando dizemos que a Educação Infantil é direito da criança e da família, uma política de assistência que dá suporte para a inserção das mulheres no mundo do trabalho e ao mesmo tempo que busca garantir a inserção das crianças em um espaço educativo que considere o seu desenvolvimento integral (corpo, mente, cognitivo, emocional, afetivo, social, cultural), dizemos também que muitas crianças precisam desta política de assistência, porque consideramos a dimensão de classe (KUHLMANN, 1998).

Como exemplo da importância de compreender a Educação Infantil também como uma política de assistência, mencionamos o significativo aumento dos casos de abuso sexual e violência contra as crianças no período de isolamento social, sendo a maioria dos agressores familiares (nos baseamos nas notícias de diferentes fontes midiáticas<sup>25</sup>). Além disso, vários municípios dos quais temos conhecimento, realizaram a entrega das merendas escolares para as famílias de baixa vulnerabilidade social e seguiram realizando os encaminhamentos médicos necessários para as famílias (uso dos postos de saúde para atender as necessidades da criança).

Há concepções que concebem a Educação Infantil como uma política educacional e concepções que não abrem mão da ideia de assistencialismo e correção, como uma política compensatória, seja no sentido de ser compreendida como etapa preparatória para o sucesso escolar das crianças, seja para educar as famílias (ROSEMBERG, 2010). Estas concepções errôneas implicam na própria compreensão das trabalhadoras sobre sua atividade, conforme foi possível percebermos nos relatos das professoras de nosso estudo.

Dentre os significados expressos até aqui, que estão presentes ao longo da história da Ed. Infantil e ainda estão no cotidiano das escolas e no trabalho das docentes, há as seguintes compreensões do trabalho realizado com crianças pequenas,

- a) Antecipação ou preparação para a escolaridade, algo muito presente nas propostas para as camadas médias e altas (*o que ocorre na pré-escola*) [...] b) um espaço principalmente de atenção às necessidades básicas de uma criança como higiene, alimentação e segurança (*típico das creches*) e c) um percurso educativo que crie para as crianças encontros com pessoas diferentes, vivências relativas aos diversos contextos culturais ao qual pertence, ampliando, assim, sua visão de mundo, em um

---

<sup>25</sup> Ver notícia “Isolamento social na pandemia: aumento dos casos de abuso e violência”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/05/15/isolamento-social-na-pandemia-potencializa-aumento-de-casos-de-abuso-contra-criancas-e-adolescentes.ghtml>> e “Abuso contra crianças e adolescentes na pandemia”, disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/coronavirus/blog/abusos-contra-criancas-e-adolescentes-aumentam-durante-pandemia/>>.

local preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual elas possam ser ouvidas e respeitadas e com isto aprender a construir relacionamentos e valor da vida coletiva (BARBOSA e RICHTER, 2013, p. 80) (*Grifos nossos*).

Concordamos com a compreensão da Educação Infantil como um espaço para a ampliação da visão de mundo das crianças e do atendimento integral de suas necessidades básicas, envolvendo o educar e o cuidar como elementos indissociáveis do trabalho pedagógico (DCNEis, 2010; BNCC, 2017). Por isso, destacamos a importância da articulação entre as diferentes áreas e políticas públicas no que se refere ao atendimento às crianças.

Pontuamos, por fim, que os planos de retorno para as atividades presenciais trazem em suas propostas fortemente a visão médica-higienista, devido à preocupação com a higienização e saúde das crianças frente à crise sanitária.

As orientações que estão vindo pra nós, estou apavorada, não sei o que fazer. Não é pra sentar junto, que é justamente o que tu prega na Educação Infantil: Trabalho em equipe, cooperação. Não é pra fazer trabalhinho em grupo, que é o que tu estimula, né? Tiraram a maioria dos brinquedos porque não é pra ter brinquedo, não é pra ter cartaz, não pode ir na praça, não é pra ter isso, não é pra ter aquilo. [...] Ficou a legítima sala de aula tradicional. *Que trabalho vai ser feito se este não é o objetivo da Educação Infantil?* Nós voltaremos a ser babás... (Professora B).

Acreditamos que o momento de dúvidas e angústias em que a educação se encontra no período de isolamento social, somado à falta de orientações por parte dos grupos gestores, arrisca a reduzir as conquistas já alcançadas no campo da Educação Infantil, fragmentando novamente esta etapa da Educação Básica e o trabalho realizado pelas educadoras. O contexto de um trabalho não-presencial com crianças pequenas e bebês e um possível retorno que foge dos objetivos desta etapa educativa (que não ocorreu durante a realização de nossa pesquisa) ressignificará o trabalho com a infância, podendo construir novas possibilidades e formas de compreender a educação desta faixa etária ou desconsiderar os 24 anos de reconhecimento da E.I como primeira etapa da Educação Básica.

#### **4.2 Educadoras da primeira infância: A feminilização do magistério**

Os processos educativos são desiguais e contraditórios, devido às “divisões de classe, etnia, gênero e raça, que possuíam um papel importante na determinação das formas de educação para transformar as crianças em mulheres e homens” (LOURO, 2014, p. 444).

Consideramos que educação e o trabalho estão diretamente relacionados e que as divisões na educação afetam também o mundo do trabalho. Neste sentido, entendemos que classe, gênero e raça compõem um tripé na compreensão de uma sociedade capitalista e patriarcal, com interesses próprios em detrimento das necessidades da classe trabalhadora.

Em nossa concepção, não há como analisar e compreender um trabalho sem a análise histórica da categoria de gênero. Portanto, entendemos que o tripé das divisões nos auxilia a compreender a docência como uma profissão histórica, composta por ampla multiplicidade de fazeres, saberes, lutas, rotinas, demandas, organizações, etc (OLIVEIRA, 2016).

Nesta multiplicidade e na historicidade estão imbricados sentidos e significados atribuídos social e culturalmente à profissão e ao ato de cuidar e educar crianças pequenas que sacralizaram a imagem das docentes, implicando desta forma em suas condições de trabalho, as quais entendemos que não se referem somente às condições institucionais, mas também às construções sociais, históricas e culturais (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Como exemplo destas construções, além dos sentidos e significados que emergem da institucionalização do atendimento à infância, há os referentes ao trabalho docente como uma profissão majoritariamente composta por mulheres. A história nos possibilita compreender os olhares das sujeitas perante sua atividade profissional, sendo as participantes de nossa pesquisa professoras, mulheres e em sua grande maioria mães que exercem a profissão docente no âmbito público, gênero se torna uma categoria de análise essencial na leitura dos sentidos e significados do trabalho para estas profissionais.

A história<sup>26</sup> da docência como profissão é a história da feminilização e feminização da categoria de trabalhadoras docentes, sendo a *feminilização* o aumento quantitativo e massivo das mulheres em uma determinada profissão ou função e a *feminização* a análise qualitativa das transformações ocasionadas pelo ingresso das mulheres em uma atividade profissional. Ao ocorrer este último fenômeno, “diminuem as remunerações e o trabalho perde o prestígio social” (YANNOULAS, 2011, p. 284).

Quando uma profissão se torna “feminina” por contar com grande número de mulheres, ela passa a ser concebida como “extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função de cuidados)” (YANNOULAS, 2011, p. 41). Veremos que, com os fenômenos da feminização e feminilização, a docência passa a se tornar atividade precária, pois perde o reconhecimento como atividade profissional, na medida que é compreendida como extensão das atividades do lar, naturalizadas como femininas e, portanto, mal remuneradas e desvalorizadas. Afinal, como medir algo que as mulheres realizam de graça em suas casas?

Em nosso estudo, procuramos compreender como a categoria de gênero se expressa na prática do trabalho a partir das condições em que as professoras o realizam, o que nos remete

---

<sup>26</sup> É importante pontuarmos que não compreendemos a história das mulheres e a das crianças de forma isolada, mas sim de forma dialética, de modo que uma implica na outra e retratam a busca pela igualdade e direitos.

ao processo de feminilização do magistério. Entendemos, com base nas autoras que fundamentam nosso estudo sobre a categoria de gênero (KERGOAT, 2003; FEDERICI, 2019; YANNOULAS, 2011; LOURO, 2014; ARRUZA, BHATTACHARYA e FRASER, 2019), que a aproximação histórica das mulheres com a carreira do magistério se dá devido às atividades de produção e reprodução das mesmas na sociedade e o seu papel social, fruto de construções sociais e de uma educação que busca prepará-las para determinadas funções.

A educação das mulheres, historicamente, não necessitava de aprimoramentos e investimentos, pois “seu destino primordial - como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser uma mãe virtuosa e a sustentação do lar, a *educadora* das gerações futuras” (LOURO, 2014, p. 446). Esta compreensão é presente até hoje na sociedade, desconsiderando que o trabalho doméstico e de cuidados envolve uma série de saberes e conhecimentos que são construídos ao longo da vida das mulheres. Desta concepção surge a ideia de que seriam elas as pessoas ideais para assumir as funções do magistério e do trabalho de cuidados nos espaços públicos, algo que já realizavam em casa.

Sua função social sempre foi educar e cuidar dos filhos no âmbito privado e posteriormente no âmbito público na função de professora, o que fez com que o cuidado não fosse reconhecido como algo inerente à atividade docente na primeira infância e, sim, como algo natural do sexo feminino. O cuidado se encontra “entrelaçado com o tecido da vida cotidiana das mulheres, quer elas saíssem de casa para trabalhar, quer não” (BORIS, 2014, p. 102).

Ao educar as gerações futuras, as mulheres passaram a ter sua educação vinculada “à modernização da sociedade, à higienização da família, e à construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 2014, p. 447), pois elas, com suas características femininas marcadas pela atenção, cuidado, amor, maternagem e docilidade construiriam a sociedade desejada em meados dos séculos XX (LOURO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DEL PRIORE, 2014).

Dessa forma, a carreira docente se torna um trabalho composto por mulheres e conseqüentemente vão se construindo formas de conceber o magistério a partir de um ideário feminino, o que fez com que ocorresse o afastamento dos homens da profissão, principalmente do trabalho com crianças menores. Com a entrada das mulheres na docência a partir do século XIX (LOURO, 2014), os homens passaram a “abandonar as salas de aula, fazendo com que este movimento desse origem a uma *feminização do magistério*” - também observada em outros países - fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava o mercado de trabalho masculino” (LOURO, 2014, p. 449).

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha espiritual. [...] Seria importante se o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreria aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2014, p. 450).

Este discurso justificou o aumento da procura feminina pela profissão em um período em que as mulheres ansiavam pela igualdade e oportunidade de estar no mercado de trabalho: “tudo foi conveniente para que se constituíssem a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras. O que contribuiria para dificultar futuramente as questões ligadas a s lrio, carreira, condi es de trabalho” (LOURO, 2014, p. 450).

Por outro lado, a carreira docente não poderia ser algo que ameaçasse a feminilidade das mulheres. Portanto, “o trabalho deveria ser exercido de modo a não afastá-las da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade e da pureza do lar” (LOURO, 2014, p. 453). Assim,   docência era considerada própria ao sexo feminino porque era “um trabalho de um turno s , o que permitiria que elas atendessem suas obriga es domésticas no outro período. Tal argumento justificava o s lrio reduzido” (LOURO, 2014, p. 453).

As responsabilidades femininas nunca deveriam trasp s as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resigna o, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres, premissas com as quais também se afinavam as profissões ligadas   saúde, como enfermeira ou parteira (ALMEIDA, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva,   possível observarmos implica es significativas das constru es sociais de sexo e seus papéis na sociedade, nos processos de feminiliza o e feminiza o do trabalho docente. Sendo as mulheres as portadoras de características necessárias para a educa o das crianças e “naturalmente” aquelas dotadas do dom de cuidar do próximo, torna-se notável a vincula o do trabalho como professora e o papel de reprodu o das mulheres.

Para Kergoat (2002, p. 67), mulheres e homens “formam grupos sociais envolvidos em uma rela o social específica: as rela es sociais de sexo”. Sendo a base material desta rela o o trabalho e sua divisão, o que corresponde uma: *divisão sexual do trabalho*. As rela es sociais e a divisão sexual do trabalho são expressões consideradas indissociáveis pela autora, as quais resultam em constru es sociais e legitima es históricas de que determinadas profissões são próprias para mulheres, devido ao tipo de fun es e demandas. Essa legitima o   acompanhada

da ampliação e intensificação do trabalho feminino, além da dominação sexual que resulta em relações de poder e hierarquização no trabalho.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos *homens à esfera produtiva* e das *mulheres à esfera reprodutiva* e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares) (KERGOAT, 2002, p. 67) (Grifos nossos).

Para Héritier-Augé (apud KERGOAT, 2002, p. 67), “essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da *separação* (existem trabalhos de homens e de mulheres<sup>27</sup>) e o da *hierarquização* (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher)”. A divisão sexual do trabalho nos permite problematizar a reprodução social e conseqüentemente o lugar da mulher na sociedade mercantil. Portanto, concordamos com a autora de que “não basta constatar a desigualdade, é preciso articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza a diferenciação para hierarquizar estas atividades” (KERGOAT, 2002, p. 72).

A divisão sexual do trabalho e os princípios de separação e hierarquização se relacionam com o conceito de *reprodução social*, vinculado à produção e reprodução de pessoas (trabalho historicamente atribuído a mulher) que “não apenas cria e mantém a vida no sentido biológico, como também mantém nossa capacidade de trabalhar - ou o que Marx chamou de “força de trabalho”. Sem o trabalho feminino, nem a vida e nem a força de trabalho estariam encarnadas nos seres humanos” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 52). Nesse sentido,

[...] o trabalho reprodutivo consiste das atividades que produzem a força de trabalho - atividades que transformam matérias-primas e mercadorias compradas com um salário, para manter, cotidianamente, o(a) trabalhador(a) e gerar futura força de trabalho, por meio da nutrição, da vestimenta, do cuidado, da educação e da socialização das crianças. Este trabalho é usualmente desempenhado sem remuneração salarial e por uma mulher (dona de casa, que pode ser simultaneamente uma trabalhadora assalariada) (BORIS, 2014, p. 103).

É pela divisão sexual do trabalho e a separação social destas atividades que ocorre a feminilização do trabalho docente, por ser um trabalho concebido historicamente como extensão das atividades que as mulheres realizam no lar. A análise qualitativa deste processo,

---

<sup>27</sup> Pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFMG (2020) constatou que há atualmente no Brasil 78% de professoras do sexo feminino na Educação Básica e somente 21% do sexo masculino. Quando se trata dos docentes atuantes na Educação Infantil, a porcentagem passa para aproximadamente 90% de mulheres.

denominada feminização, permite compreender que os sentidos e significados do trabalho com as crianças pequenas sofrem influência da categoria gênero.

Para Kergoat (2002), a partir da tomada de consciência das mulheres e dos movimentos feministas, “tornou-se evidente que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres e que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal” (KERGOAT, 2002, p. 68).

Na sociedade capitalista, “o papel de fundamental importância da reprodução social é encoberto e renegado. Longe de ser valorizada por si mesma, a produção de pessoas é tratada como mero meio de gerar lucro” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 52).

Nossa intenção ao trazer o conceito de reprodução social na perspectiva feminista é fazer aproximações com as possibilidades que o conceito nos oferece de compreender o trabalho docente a partir da divisão sexual do trabalho, que acabou por tornar o magistério uma profissão feminizada devido a suas características de cuidado, zelo e preocupação com outrem, funções sociais exercidas pelas mulheres ao longo da história.

O cuidado, sob nossa ótica, é essencial ao trabalho interativo e relacional que é a docência, mas concordamos com Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019), que este cuidado é socialmente invisibilizado e desvalorizado, muitas vezes pelas próprias docentes. Concebido como algo de menor valor, é conseqüentemente não reconhecido.

[...] quando ele (o cuidado) deixa a casa e se desloca para o mercado, perde seu status de trabalho de afeto e passa a ser classificado como trabalho desqualificado, que qualquer pessoa pode realizar, já que as mulheres vêm executando essas atividades sem receber pagamento. Ele se torna estigmatizado por duas razões: em primeiro lugar, porque envolve sujeira, corpos e intimidade; em segundo, porque esses postos remunerados vêm sendo ocupados por pessoas de *status* mais baixo, com frequência homens e mulheres de cor e/ou imigrantes recentes. Embora não tenham por que ser trabalhos de mulher, ou de mulher migrante, eles têm sido, historicamente (BORIS, 2014, p. 104).

Desse modo, os sentidos e significados do trabalho docente que as professoras de nossa pesquisa atribuem a sua atividade estão ligados aos discursos naturalizados como motivos da escolha pelo magistério: a) gostar de crianças; b) aproximações com o ato de educar e cuidar no âmbito privado: “*sempre estive rodeada por crianças*” e c) a docilidade no trato com os pequenos: “*quanto mais pequenos, mais carinho as crianças nos dão*”. Em nossa perspectiva, essas visões cristalizadas acabam colaborando para a desvalorização do trabalho docente e, em contrapartida, explicam como se constroem os significados sociais da profissão.

Na intenção de compreendermos os sentidos e significados com apoio na ideia de reprodução social, consideramos que as mulheres acabam por realizar uma dupla jornada de trabalho, o que acarreta em jornadas estendidas, uma vez que elas precisam dar conta das atividades de reprodução social no ambiente privado e das atividades do trabalho assalariado.

Consideramos, nestas duplas ou triplas jornadas de trabalho, também o trabalho doméstico, o qual não iremos aprofundar nesta pesquisa, mas que não iremos desconsiderar em nossa análise. O trabalho doméstico, como um trabalho reprodutivo, é de extrema importância para a manutenção do capital, pois é “a violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora” (FEDERICI, 2019, p. 42). Quando questionadas sobre o tempo gasto em atividades domésticas, duas das docentes entrevistadas relataram que trabalham somente um turno para que possam dar conta dos afazeres domésticos e dos cuidados com o filho pequeno, por esta razão não prolongam o período de trabalho remunerado, mas em contrapartida sua carga de trabalho é duplicada pelos cuidados e pelo doméstico.

Uma terceira docente relata que trabalha somente um turno, para que possa realizar suas demandas domésticas e de lazer com tranquilidade. E a quarta docente pontua que durante a semana só realiza os afazeres básicos, deixando o restante para os finais de semana.

Concordamos com Federici (2019) que a remuneração de uma profissão assalariada, como a docência, dá a impressão de um negócio justo para às trabalhadoras: “você trabalha e é pago por isso. [...] o salário, ao invés de ser o pagamento pelo trabalho que você realiza, oculta todo o trabalho não pago que resulta no lucro” (FEDERICI, 2019, p. 42). Nesse sentido, o trabalho doméstico e o trabalho de cuidados que está incorporado ao trabalho docente e às jornadas laborais das professoras “foram transformados em um atributo natural ao invés de serem reconhecidos como trabalho, porque estão destinados a não serem remunerados” (FEDERICI, 2019, p. 42-43). Mulheres, mães e professoras realizam duplas/triplas jornadas de trabalho devido a sua condição de mulher trabalhadora e isto implica na ampliação de seu tempo de trabalho, tornando o trabalho ainda mais exaustivo e sobrecarregado.

## 5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do processo de categorização e triangulação dos dados coletados e analisados, elencamos quatro principais categorias, que, mediadas pelas categorias analíticas da dialética e pelas demais subcategorias, nos permitem apresentar, descrever, analisar e entender em quais condições as professoras da Educação Infantil que participaram deste estudo vivem e trabalham. Entendemos que para explicar a forma como as condições de trabalho reverberam nos sentidos e significados do trabalho é preciso conhecer estas condições e problematizá-las.

Nesse sentido, as categorias *autonomia docente* (TARDIF, LESSARD, 2007; 2009), *reconhecimento* (DEJOURS, 2004; GATTI, 2012; BENDASSOLLI, 2012), *contratos e jornadas de trabalho* (SOUZA; FERNANDES; FILGUEIRA, 2015; VIEGAS, 2020; TARDIF; LESSARD, 2014; HYPÓLITO, 2010; DAL ROSSO, 2008) e *trabalho emocional e de cuidado* (OLIVEIRA, 2014; SOARES; HIRATA; GUIMARÃES, 2012; BORIS, 2014) servem de apoio à discussão dos resultados de nosso estudo e contribuem para descrever criticamente o contexto de trabalho das professoras, no que diz respeito à organização das jornadas, das demandas, dos processos que envolvem a atividade e da forma como as trabalhadoras percebem seu trabalho.

O conceito de *condições de trabalho* envolve várias dimensões de um determinado fenômeno, podendo ser expresso através de aspectos como: infraestrutura física, sobrecarga física e emocional, condições de acesso, quantidade de crianças por turma, formação, condições de trabalho na pandemia, jornadas de trabalho, relações contratuais, intensificação, rotinas e demandas, controle do trabalho, autonomia docente, remuneração, trabalho como *home office*, entre outros (MIGLIAVACCA, 2010; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que há relações entre os sentidos e os significados do trabalho atribuídos pelas docentes e as condições em que ele é desenvolvido, pois, se as professoras de Educação Infantil possuem condições de trabalho que consideram precárias, a tendência é que seu trabalho terá um sentido e significado relacionado à penosidade, mas, se suas condições forem consideradas adequadas, a tendência é que o sentido do trabalho seja relacionado ao prazer e satisfação<sup>28</sup>. No entanto, entendemos que todo tipo de trabalho possui, em certa medida, prazer e sofrimento (DEJOURS, 2013).

---

<sup>28</sup> Veremos, no capítulo seguinte, que além das condições de trabalho e dos sentidos e significados históricos da profissão, as histórias de vida das professoras são também aspectos determinantes nestas significações individuais.

Ao considerarmos a relação entre sentidos, significados e condições de trabalho, procuramos conhecer, compreender e analisar as condições de vida e de trabalho das professoras participantes de nossa pesquisa que atuam na etapa da Educação Infantil. Apresentamos nessa análise o contexto sócio histórico, político e geográfico no qual a categoria docente se insere, pois entendemos que o cenário social influencia nas condições de realização do trabalho. Por isso, temos como condições de labor,

[...] os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o trabalho do professor. A ideia de *condições* leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica (MIGLIAVACCA, 2010, s/p).

Consideramos ainda que as condições de trabalho, de acordo com Oliveira e Assunção (2010) envolvem,

[...] um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoios necessários, dependendo da natureza da produção. [...] 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 (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

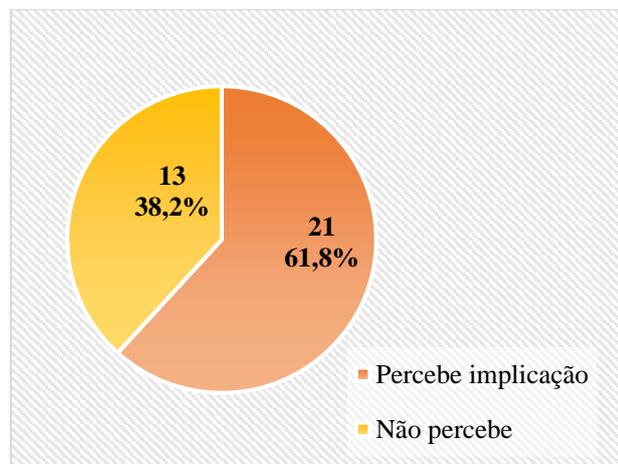
Nestas relações de trabalho, consideramos as relações sociais que nascem nos espaços institucionais e que acreditamos afetar emocionalmente e afetivamente estas trabalhadoras. O trabalho, nesse sentido, considera o “*ser ontológico*” (SAVIANI, 2007; MARX; ENGELS, 1974) e a sua constituição como sujeitos que constroem uma história com base nas experiências e vivências no mundo do trabalho. Estes sujeitos (*mulheres*, em nosso caso) não podem ser vistos longe de seus saberes, valores, emoções, subjetividades e relações (ALBORNOZ, 1994; OLIVEIRA, 2014; SOARES; HIRATA; GUIMARÃES, 2012).

No primeiro momento da pesquisa, nossa intencionalidade foi compreender e conhecer as condições prescritas de trabalho das docentes, ou seja, aquilo que estava descrito nos documentos municipais sobre a organização do trabalho, no que tange às jornadas, demandas, contratos, burocracias, etc. Posteriormente e partindo dos principais resultados obtidos por meio da análise da Legislação Municipal, dialogamos com as professoras da Educação Infantil da rede, pois observamos notável distanciamento entre o prescrito e o real (se soma a esta análise minha própria experiência como docente na Educação Infantil, que me permite pontuar que na

prática do trabalho com crianças pequenas, algumas prescrições são diferentes daquilo que é ditado nos documentos normativos).

Perguntamos para as docentes que participaram de nossos questionários se, na percepção delas, as condições de trabalho influenciavam na forma de compreender seu trabalho. Das 34 respondentes, 61,8 % responderam que percebem esta implicação e 38,2% dizem que não percebem, o que, em nosso ponto de vista, é uma quantidade significativa de trabalhadoras. No entanto, a análise individual dos questionários nos permitiu notar que as professoras que dizem não perceber relações destacam que não se sentem reconhecidas pelo trabalho que realizam, que não consideram a remuneração suficiente perto da quantidade de demandas e que se sentem cansadas emocionalmente devido às adversidades que encontram na profissão, nos remetendo a uma contradição a ser analisada.

**Gráfico 19:** Percepção da implicação das condições de trabalho na forma de compreender o trabalho



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Como ponto de partida para a análise dos resultados que emergiram do contato com as professoras (por meio de questionários e entrevistas), observamos que a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa possuíam compreensões diferentes do que seriam “condições de trabalho docente”. As diferenças entre as respostas dos questionários e entrevistas nos permitiram entender que as professoras não faziam uma análise profunda de sua atividade e consideravam apenas os aspectos mais visíveis e mensuráveis, tais como condições de infraestrutura física, remuneração, quantidade de crianças na sala, etc, desconsiderando aspectos como ampliação e intensificação das jornadas de trabalho e sobrecarga emocional,

entre outros. Afinal, é difícil mensurar o quanto de energia física, mental, emocional e afetiva uma trabalhadora está investindo em sua atividade, o que, talvez, faça com que elas não considerem estas questões como condição de trabalho ou efeitos das mesmas.

Quando questionadas sobre o que significa condições de trabalho, suas respostas variaram, mas se relacionaram de forma direta ou indireta com os apontamentos teóricos que realizamos em nosso estudo.

Condições de trabalho, pra mim, diz respeito a quais são as condições que eu tenho pra realizar o meu trabalho, o que é oferecido para mim. Qual é o *tempo* que me é oferecido pra planejar, que *materiais*, e como isso é oferecido. *Isso é condição de trabalho*: o que é oferecido e como é. Porque cada lugar tem condições de trabalho diferente. *Diz respeito a tudo o que é oferecido no trabalho*. Professora Paula.

Tempo, materiais, jornadas de trabalho, regimes, direitos trabalhistas, autonomia para organizar e regular a sua atividade, reconhecimento, valorização, são aspectos importantes para as professoras de nossa pesquisa e dizem respeito às suas compreensões sobre condições de trabalho e que vão além das questões salariais. Poderíamos, neste sentido, entender que, do ponto de vista das docentes, condições de trabalho diz respeito a tudo aquilo que é oferecido (de materialidade mensurável ou não) e vivido pelas trabalhadoras.

*Condição de trabalho não é só o salário em si, o salário ser bom ou não. Eu vou ser bem franca contigo: o meu trabalho eu não acho legal, porque eu não tenho um pátio adequado, eu não tenho um local para fazer Educação Física, eles não têm uma praça adequada, eles não têm uma sombra pra poder ficar. O meu horário de pracinha, por exemplo, é das 10h20 até as 11h10. Pega sol ali toda a manhã, aquela areia está quente, aquele calorão, não tem uma sombra, não dá pra ter uma torneira próxima. A minha sala de aula, a parede não é de tijolos, ela é divisória de empresa, prensado, uma escuta tudo o que a outra faz. O nosso banheiro dos professores, não é um banheiro legal, porque é um banheiro que tem problemas, vem um cheiro de esgoto da rua, eu não gosto daquilo ali, sabe? O prédio não é adequado, então aquilo ali, no meu entender, não é condição de trabalho. Eu penso assim, dessa forma. É o que eu vejo como condições de trabalho. Não é só a questão salarial. - Professora Bianca.*

Para Leher (2010), as condições de trabalho estão vinculadas à valorização profissional e tratam especificamente de duas dimensões: a) *objetivas*: “regime de trabalho, piso salarial, carreira com progressão, concursos e provas de títulos, formação e qualificação profissional, tempo para estudo e planejamento, contratos e a seguridade das condições de trabalho” (LEHER, 2010, s/p) e b) *subjetivas*: “reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional” (LEHER, 2010, s/p), que retratam sentimentos e sensações que as professoras sentem em relação à profissão. Estas dimensões e os relatos das entrevistadas nos mostram o quanto é difícil compreender quando as condições de trabalho podem ser consideradas dignas

e benéficas às trabalhadoras, pois envolvem não somente questões institucionais, mas também políticas, culturais e sociais. Além disso, envolve as percepções das profissionais.

Observamos, ainda, que as condições de trabalho das professoras desta rede municipal são diferentes conforme a relação contratual. Ou seja, para as professoras que estão na condição de concursadas, há uma determinada condição de trabalho, pois estas profissionais contam com a seguridade trabalhista, benefícios e um plano de carreira. Já as docentes que estão na condição de contratadas, além de não haver a seguridade e conviverem com a possibilidade da perda de seus contratos de trabalho, não possuem uma série de direitos e benefícios, o que nos remete a um processo de hierarquização: de um lado as condições de trabalho das professoras concursadas e, de outro, as das contratadas. Embora ambas compartilhem, como categoria, das mesmas condições sociais, culturais e políticas.

Durante a aplicação dos instrumentos de campo, tivemos dificuldade de contatar as professoras concursadas. Já as contratadas participaram ativamente da pesquisa, justificando a ausência das concursadas com o discurso de que “elas sabem que não precisam porque possuem seguridade”. Participaram da pesquisa 21 professoras contratadas e apenas 13 concursadas.

As docentes relatam as diferenças nas relações contratuais quando expressam sua compreensão sobre as condições nas quais estão trabalhando atualmente, onde podemos observar que, para as docentes contratadas, há uma série de dificuldades financeiras que se devem à falta de direitos trabalhistas e de benefícios.

Eu acho que falta muito para termos boas condições de trabalho. Até porque, assim, afeta um pouco a parte financeira porque tudo a gente tem que tirar do bolso. Se tu quer fazer alguma coisa é tudo do teu bolso e a gente não ganha nem um aparato a mais por causa disso. Eu lembro quando eu ia pra fora no interior, lá não tem difícil acesso. Contrato não ganha vale-transporte e a gente não podia nem usar o transporte do município, sendo que o motorista vinha pra cidade no final da tarde. Ele entrega as crianças e vem pra cidade. Nós não ganhávamos isso. Era tudo do nosso bolso e isso desmotiva. *Professora Paula.*

Os direitos trabalhistas também interferem na forma como as docentes compreendem seu trabalho, pois estão no centro da organização da atividade profissional. Afinal, como organizar o trabalho e a vida quando não se recebe vale-transporte, vale-alimentação e não se possui um plano de carreira digno, que valorize sua formação? Trataremos destas especificidades ao analisar as jornadas e contratos de trabalho das professoras, bem como as demais categorias que emergem em nossa análise.

As mudanças no mundo do trabalho e as formas de contratação das professoras afetam as condições de vida da classe trabalhadora, pois “é indissociável a problemática do trabalho

em sua dupla dimensão: a ontologia do ser social que requer um trabalhador crítico e as relações sociais capitalistas” (MATTOS, 2009). Ou seja, assim como pode possuir o sentido de centralidade na vida humana, o trabalho pode ser entendido a partir dos interesses do capitalismo e, portanto, ser compreendido como penosidade atribuída à falta de direitos e benefícios. Como diz Antunes (2000), “*o trabalho que estrutura o capital, desestrutura o ser social e o trabalho que estrutura o ser social, desestrutura o capital*”.

Diante do contexto aqui explicitado e das reflexões das professoras, entendemos que a organização do trabalho e consequentemente as condições nas quais as profissionais vivem e trabalham nos permitem caracterizar seu trabalho como uma atividade que se encaminha para o fenômeno da precarização e deterioração dos direitos trabalhistas, que muitas vezes são negligenciados pelas próprias docentes, justificado pelo discurso de “fazer o que se pode, com o que se tem”.

Eu sou muito resiliente assim... a gente reclama e eu acho que isso faz parte do ser humano, né? A gente reclamar das condições e dizer que tem muito trabalho, que está cansado, coisa e tal. Mas eu sempre tento ver o outro lado. Eu acho que a gente tem que trabalhar com aquilo que a gente tem. Eu já fui muito de comprar do meu dinheiro pra oferecer, tudo bem, as vezes até, né? Dependendo da situação até tudo bem, mas eu aprendi muito que *a gente tem que trabalhar com aquilo que a gente tem*, com a realidade que a gente vive. Eu não posso reclamar das condições de trabalho. Eu já tive alguns obstáculos, algumas coisas que eu tive que passar, mas foram superados com o apoio das famílias. *Professora Yohana.*

Para Rosenfield (2011), a conceituação da precaridade caminha lado a lado das transformações no mundo do trabalho, sendo “o trabalho precário aquele socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização remete a um processo de institucionalização da instabilidade” (ROSENFELD, 2011, p. 264).

Já Druck (2011) acredita que a precaridade está presente “[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista” (DRUCK, 2011, p. 41). Embora o conceito de precariedade também seja amplo, consideramos que alguns aspectos são essenciais na caracterização do que seria ou não um contexto de trabalho precário, tais como a intensificação sob a qual o mesmo é realizado, expressa através do aumento significativo das demandas de trabalho e na ampliação do tempo das jornadas (DAL ROSSO, 2008; SOUZA; FERNANDES; FILGUEIRA, 2015).

Ao se trabalhar em condições precarizadas, o trabalho se torna “estranho” e “sem sentido”, pois “[...] o trabalho alienado converte a vida-espécie do homem, e também como propriedade mental da espécie dele, em um ente estranho e em um meio para a existência individual. Ele aliena o homem, aliena sua vida humana” (MARX, 1970, p. 97). Isto faz com que os

trabalhadores em educação abandonem a carreira do magistério, pois não veem sentido transformador naquilo que realizam, na medida em que não se reconhecem como autores do trabalho. Estão sujeitos às condições que lhes são impostas pelo sistema.

Eu posso dizer que fui me decepcionando ao longo do tempo, em vista de quando a gente começou, o que era, a valorização que tinha, do que pra agora. Eu não sei... *a visão que eu tenho assim, desses quase 25 anos de profissão, é que a coisa só decaiu.* Antes eu dizia assim: eu vou me aposentar como professora. Nossa, ideal. Claro, né, a minha mudança de trabalho, eu mudei pra melhor, né!? Mas assim, saiu muita coisa do meu bolso pra poder melhorar e tal. Hoje eu já penso que não sei se chego até os 50 anos como professora na proporcional ainda. *Professora Bianca.*

Se soma à instabilidade das condições de trabalho o próprio medo do que virá no futuro para a categoria docente, o que acreditamos ser o motivo das professoras se darem por satisfeitas com as algumas das condições que possuem, pois a sua realidade “*ainda não é das piores*”.

Se tu vai ver notícia, tu vai ver que é bem o ditado “*amor a camiseta*” mesmo, né? Porque a gente sabe que tem professores que tiram do bolso. Às vezes deixam de dar para os próprios filhos pra poder dar uma aula descente, né!? Graças a Deus isso comigo nunca aconteceu. Eu não sei o que vai ser do futuro, né? *Eu tenho medo...* Professora Yohana.

Nesse sentido, Neta, Moura e Cardoso (2019, p. 6) apontam a necessidade de maximizar a militância em defesa da valorização docente e de condições de trabalho dignas. Pensamos que pesquisar sobre condições de trabalho em tempos de incertezas e profundas transformações no mundo do trabalho, marcadas não somente pelo contexto pandêmico, como também pelas mudanças e ataques aos trabalhadores, em especial aos docentes da Educação Básica, é uma forma de contribuir com a defesa desta necessidade.

A pesquisa nos trouxe conflitos e tensões, pois realizamos o campo empírico durante o período de eleições municipais e constatamos que, neste ambiente, grande parte das professoras tinha medo de falar sobre suas condições de trabalho. Observamos, durante as conversas informais, cautela da equipe gestora com nossa pesquisa, que inicialmente trazia o termo “precarização do trabalho” em seu título, o que fez com que a gestão solicitasse acompanhar o estudo. Além disso, após a apresentação dos resultados dos questionários para a equipe gestora, não obtivemos retorno quanto a nossa solicitação para que pudéssemos fazer esta apresentação para as professoras participantes. Deste modo, até a escrita da dissertação, não conseguimos compartilhar os resultados com as professoras da Educação Infantil.

### 5.1 Reconhecimento: “*Eu não sabia que a creche servia para isso*”

O reconhecimento é elemento central na relação do sujeito com o trabalho e sua organização, trazendo implicações diretas para a ação do profissional, seja nos processos motivacionais (no desejo de permanecer ou não na função ou afetando o seu bem-estar em relação aquilo que realiza), seja nas percepções de valorização e de justiça social por parte dos professores (BENDASSOLLI, 2012). É apontado também como um dos aspectos fundamentais na construção da identidade de uma categoria de trabalhadores e na forma como eles significam seu processo laboral, podendo afetar a saúde destes profissionais quando sua falta é motivo de sofrimento (DEJOURS, 2004; GATTI, 2012; BENDASSOLLI, 2012).

Em nosso estudo, o reconhecimento é a principal categoria emergente dos dados coletados no campo empírico, por dois principais motivos: 1) O reconhecimento *simbólico* ou *social* é entendido pelas professoras desta pesquisa como a condição de trabalho mais importante na realização de sua atividade e 2) no entendimento destas docentes, um trabalho não possui sentido/significado se não houver reconhecimento. Constatamos que, para as professoras, a principal necessidade da categoria docente é o reconhecimento por parte da sociedade (famílias e gestores) muito além do reconhecimento salarial, o qual é pouco mencionado pelas trabalhadoras nas entrevistas.

Nesse sentido, entendemos que as professoras da Educação Infantil que estão em constante e histórica busca por reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e, também, como espaço de educação e cuidado, esperam especialmente “retribuição de natureza simbólica, a qual assume uma forma específica: o reconhecimento” (BENDASSOLLI, 2012, p. 42), sendo uma dimensão de suma importância nas relações sociais que elas estabelecem no trabalho. A presença ou ausência do reconhecimento implica na forma como as professoras se sentem diante da atividade, nos julgamentos que recebem e nas imagens acerca da profissão que são construídas socialmente e por elas mesmas.

Notamos que as próprias professoras possuem dificuldade de se reconhecerem como categoria de trabalhadoras, que necessita de força coletiva<sup>29</sup> para buscar os seus direitos.

---

<sup>29</sup> Citamos, como exemplo do pouco reconhecimento coletivo da categoria, a situação de corte dos contratos das professoras contratadas, situação na qual algumas poucas profissionais, que totalizam aproximadamente 10 trabalhadoras, realizaram manifestações e buscaram o direito pelo trabalho através da justiça, em uma totalidade de 100 profissionais. De acordo com os relatos de uma das docentes entrevistadas, muitos professores tiveram medo de buscar seus direitos por ser ano eleitoral. As professoras que entraram na justiça conseguiram o retorno dos contratos de todos os docentes contratados.

Quando relatam a falta de reconhecimento na Educação Infantil, o trabalho lhes parece “estranho” e, por muitas vezes, constatamos que as professoras demonstram também não reconhecerem as especificidades de sua atividade: educar e cuidar de crianças pequenas e bebês. Não concebem estas especificidades como algo de valor social e simbólico, na medida em que não há reconhecimento por parte do outro, o que para elas é condição essencial para que não haja sofrimento no trabalho.

As famílias acham que é só o cuidado, que a professora está lá só pra cuidar, que a gente não faz nada, né? Pensam assim, que a gente não planeja, a gente não gasta tempo em casa planejando e essas coisas. Que a gente está ali só pra cuidar, simplesmente está lá, pega, cuida e troca fralda, simplesmente deu. Eles não reconhecem, muitas famílias não reconhecem que a gente gasta muito mais tempo do que aquelas quatro horas que a gente está ali, né, com os filhos deles. Ali na nossa creche é bem pouca essa visão de reconhecimento do trabalho do professor, mas eu acho que aos pouquinhos nós vamos mostrar mais o nosso trabalho. *Professora P.*

Para Dejours (2004), há no trabalho dimensões consideradas “*invisíveis*” a olho nu, que são difíceis de mensurar. No trabalho docente, entendemos que muitas vezes as dimensões “*invisíveis*”, normalmente expressas pelo trabalho de cuidado e emocional, não são reconhecidas nem mesmo pelas docentes. No entanto, embora sejam “*invisíveis*”, se tratam de exigências do próprio processo de trabalho. Ao não serem considerados como algo essencial naquela atividade, podem se manifestar sentimentos de desvalorização e cansaço emocional.

O reconhecimento pode também ser transformador para os trabalhadores, pois “quando se exerce uma profissão investe-se nela energia, paixão e mobilização subjetiva, sendo necessário que essa contribuição seja percebida e valorizada pelos outros” (DEJOURS apud FISCHER; PEREZ, 2018, p. 153), o que faz com que o trabalho tenha sentido para aquele profissional, que conseqüentemente se sentirá útil à instituição e autor de seu trabalho.

Para Fischer e Perez (2018), o reconhecimento é o fator essencial para a saúde dos professores e para que o sofrimento adquira sentido, considerando que o sofrimento surge por meio do confronto com o trabalho real. Ou seja, as professoras de Educação Infantil precisam aprender a lidar cotidianamente com as situações reais de trabalho, aquilo que foge ao prescrito. O reconhecimento é um dos aspectos que faz com que o sofrimento advindo do confronto entre prescrito e real tenha sentido, pois o outro está reconhecendo a importância do trabalho que estas profissionais estão realizando e, por isso, o reconhecimento é essencial para a prática.

Na concepção da psicodinâmica do trabalho, é o reconhecimento que transforma o sofrimento em prazer e assim dá sentido ao trabalho realizado (DEJOURS, 2004; GATTI, 2012; BENDASSOLLI, 2012; FISCHER; PEREZ, 2018).

Eu não sei se é porque *eu tenho um amor muito grande pela profissão*, que eu talvez de repente não perceba. Tem muitas famílias que reconhecem o trabalho da gente, que retribuem esse carinho, né!? Tem famílias que acham que é a nossa obrigação e acham que a gente ainda faz pouco. Acham que a gente está ali pra cuidar, que a gente ganha bem pra fazer o que a gente faz, sabe? Eu acho que melhorou, mas eu acredito que 100% a gente nunca vai atingir. Ainda falta muito reconhecimento na profissão, mas eu tenho muito amor pelo meu trabalho. *Professora Yohana*.

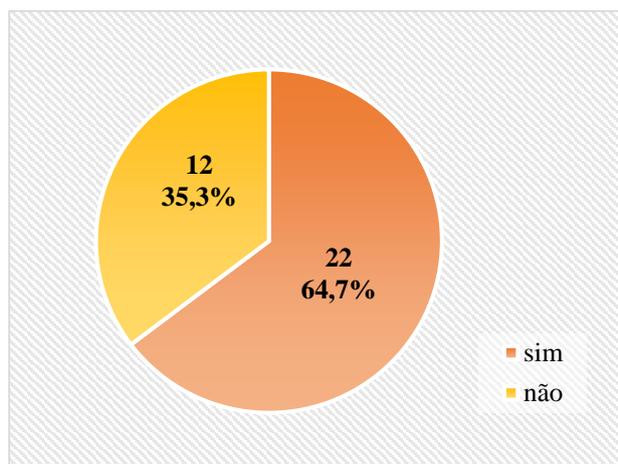
Em nosso entendimento, o trabalho se apresenta cada vez mais precarizado, e as docentes enquanto trabalhadoras, se inserem neste contexto de vida e labor. Por isso, compartilhamos dos apontamentos de Dejours, de que não há trabalho sem prazer e sofrimento e que as profissionais elaboram formas e meios de melhor lidarem com as adversidades do trabalho advindas do confronto entre o prescrito e o real, pois trabalhar implica em superar esta lacuna e “acrescentar às prescrições para poder alcançar os objetivos que lhe são designados” (BENDASSOLLI, 2012, p. 42).

Cabe destacar que o reconhecimento, nessa perspectiva, é também uma condição de trabalho que implica nas subjetividades, emoções, saúde e bem estar das professoras e, por isso, “a falta de reconhecimento está relacionada aos processos de sofrimento, adoecimento e despersonalização da categoria docente” (BENDASSOLLI, 2012, p. 38). Além disso, este autor tem mostrado “a importância do reconhecimento nos processos de construção de significados, mediando a relação do sujeito com o outro no contexto de trabalho, inscrevendo-o numa história coletiva” (BENDASSOLLI, 2012, p. 38).

Perguntamos para as professoras que responderam ao questionário se elas se sentiam reconhecidas pelo trabalho que realizavam e 64,7 % disse que se sente reconhecida, enquanto 35,3% disse não sentir este reconhecimento. A análise e leitura individual dos questionários nos permitiu constatar que o percentual das profissionais que não se sentem reconhecidas pelo trabalho que realizam, é maior dentre as atuantes das creches do que entre as da pré-escola.

No entanto, é importante destacarmos que as entrevistas semiestruturadas nos deram outro resultado: as docentes com as quais conversamos não se sentem reconhecidas e trouxeram vários relatos sobre a falta de valorização e reconhecimento em seu ambiente de trabalho. Em vários aspectos observamos contradições nas respostas das participantes.

**Gráfico 20:** Reconhecimento do trabalho docente



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Questionamos as docentes que dizem se sentir reconhecidas pelo trabalho desenvolvido, qual a medida deste reconhecimento: 32,4% dizem sentir-se pouco reconhecidas; 32,4% sentem-se muito reconhecidas e 35,3% destacam que, em sua opinião, o reconhecimento percebido está em nível médio.

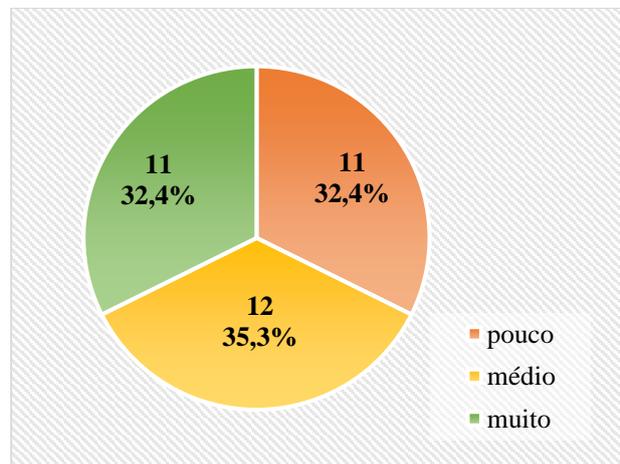
Novamente destacamos que as docentes da Pré-Escola estão entre a maioria das que dizem sentirem-se muito reconhecidas no trabalho. Relacionamos este resultado ao prestígio histórico da pré-escola enquanto etapa de “preparação” para o Ensino Fundamental, embora não seja este o objetivo abordado nos documentos normativos (BNCC, 2017; DCNE’is, 2010). Quanto às professoras que trabalham em creches, suas respostas variaram entre uma medida “média” e “pouca”.

Constatamos, portanto, que a falta de reconhecimento sentida pelas professoras que trabalham especificamente com bebês é maior do que a das profissionais que atuam com crianças de quatro e cinco anos, e que este reconhecimento (a falta dele) é atribuído principalmente às famílias e gestão municipal. Perguntamos para uma das docentes da creche se, em sua percepção, havia mais reconhecimento para as professoras que atuavam com as crianças maiores e, caso positivo, quais seriam os motivos que a fazia pensar desta forma.

Sim, porque lá é mostrado um trabalho, né!? As crianças mostram as coisas, tipo: eles aprendem a ler, eles aprendem a escrever, eles aprendem né!? Eles demonstram, acabam demonstrando para os pais isso e lá na Educação Infantil [nas creches] quase nem sempre eles conseguem demonstrar o que eles aprendem e o que eles fazem. As crianças ainda não sabem falar e, portanto, não contam o que fazemos no dia a dia.  
*Professora Paula.*

Nesse sentido, a falta de reconhecimento é atribuída pela docente à ausência de resultados que possam ser medidos e quantificados, exemplificando a lógica mercantil de que se “deve preparar para algo”, o que desconsidera as especificidades do trabalho com crianças pequenas, que leva em conta, antes mesmo de resultados, o processo de crescimento dos educandos. Compreendemos, portanto, que é necessário conhecer os reais objetivos da Educação Infantil enquanto etapa educativa para que sejam desconstruídas as concepções de preparação às etapas posteriores dos anos escolares, tanto por parte das famílias, quanto para as professoras que trabalham nesta etapa da Educação Básica.

**Gráfico 21:** Medida do reconhecimento sentido pelas docentes



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Nesse sentido, para as professoras, a falta de reconhecimento é justificada também pela falta de conhecimento das famílias sobre a função social das creches e da Educação Infantil como etapa educativa, o que é motivo de frustração das profissionais. Isso pode gerar sobrecarga emocional, estresse e cansaço mental, uma vez que o reconhecimento está diretamente ligado à saúde dos trabalhadores (DEJOURS, 2012; VIEGAS, 2020; BENDASSOLLI, 2012).

Uma mãe, ano passado, me deu um retorno muito bom no final do ano, que eu nem esperava que ela me falasse. Ela me disse: “*olha, tô maravilhada. Minha filha desenvolveu muito. Eu não sabia que a creche servia pra isso*”, me disse ela. Como a filha dela tinha desenvolvido, tinham mudado. Eu disse: “*bã, é isso aí que a gente precisa*”. Esse *start* dos pais, de verem que não é só pra deixar a criança lá. Só que nós precisamos mostrar o nosso trabalho pros pais também. Isso é muito pobre de registros, do que é feito ali. O pessoal não sabe o que está sendo feito, na verdade. Muitas [professoras] fazem coisas muito legais, projetos muito legais, coisas ótimas sabe!? Mas não registram, não mostram isso. Os pais não sabem para que serve a creche. *Professora Ana.*

A falta de conhecimento do papel das creches e pré-escolas e sua função na vida das crianças e de suas famílias é parte de um reconhecimento considerado *simbólico*, que trata de aspectos considerados não visíveis e mensuráveis da atividade (DEJOURS, 2004; 2013), ou seja, não há como medir, mas é essencial para o trabalho. Conhecer e compreender os fins e objetivos da Educação Infantil é uma das possibilidades que as docentes apontam para que haja maior reconhecimento do trabalho docente. Para elas, que não culpabilizam as famílias, uma das formas de possibilitar este conhecimento é mostrando o trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, entendemos que o ato de trabalhar implica “gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e inventar” (DEJOURS, 2012, p. 28). Por isso há distanciamentos entre o prescrito e o real, pois nem sempre os professores conseguem dar conta do prescrito ou mostrar o trabalho realizado, porque frequentemente suas condições de trabalho são adversas. Em nossa perspectiva, entender o trabalho dessa forma é compreender que a trabalhadora não é neutra diante das situações que lhe acontecem.

Ou seja, o trabalho apresenta formas de organização e determinadas condições, que acabam interferindo na forma como as professoras se sentem diante da atividade. Por isso o reconhecimento é uma condição de labor, pois, sem ele, o trabalho se torna estranho às trabalhadoras.

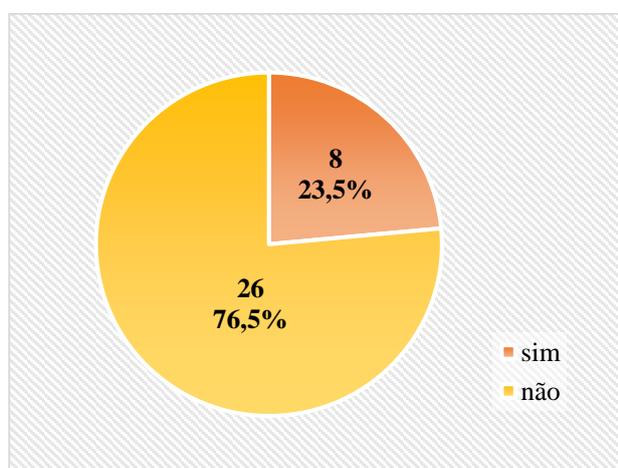
Nesta perspectiva, o reconhecimento perpassa as subjetividades destas profissionais, produzindo implicações em sua saúde (VIEGAS, 2020; GESTRADO; 2020; CAU-BAREILLE, 2014) e nos sentidos e significados atribuídos ao trabalho.

Para Gatti (2012), o reconhecimento social envolve especificamente duas questões fundamentais: a) a remuneração adequada da categoria docente e b) o plano de carreira do magistério. Ambas as questões se relacionam diretamente com as condições de trabalho e nos possibilitam compreender que o reconhecimento está interligado com a construção de uma carreira digna dos profissionais da educação, pois “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsicamente relacionado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (GATTI, 2012, p. 91). Além disso, na concepção da autora, o reconhecimento implica na própria forma como os professores se veem diante da sociedade e na importância que é atribuída socialmente ao seu trabalho.

No que diz respeito à remuneração docente, destacamos que, assim como o reconhecimento simbólico é condição essencial para o reconhecimento valorativo da categoria,

o reconhecimento salarial possui igual importância. Perguntamos para as professoras de nossa pesquisa se elas consideravam adequada a remuneração de seu trabalho diante da quantidade de demandas que precisavam dar conta. Salientamos que, no decorrer do período de isolamento social, constatamos significativo aumento destas demandas de trabalho e que os questionários foram aplicados no período de trabalho em *home office*, o que muda a quantidade e a carga de trabalho que as docentes estavam realizando. Houve aumento principalmente das demandas burocráticas.

**Gráfico 22:** Remuneração do trabalho docente -  
É suficiente frente às demandas de trabalho?



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Das professoras respondentes, 76,5 % acreditam que a remuneração da categoria na rede municipal não é suficiente frente à quantidade de demandas que realizam e somente 23,5% acredita que a remuneração é suficiente. Em nosso entendimento, aspectos como a carga horária das professoras, a quantidade de turmas que elas atendem, a quantidade de crianças, o tempo que gastam para realizar as atividades laborais e a quantidade de carga física e emocional que estavam tendo no momento em que realizamos a pesquisa, em um contexto marcado pelas bruscas mudanças no trabalho devido à pandemia, são fatores que influenciaram nas respostas.

Gatti (2012) destaca, ainda, que o reconhecimento passa pela “oferta de carreira digna, de remuneração condizente à formação exigida e do trabalho que deles é esperado” (GATTI, 2012, p. 95). A remuneração, portanto, é um mecanismo de valorização da carreira no magistério mencionada em todos os documentos da rede municipal que foram lidos e analisados na primeira etapa de nossa pesquisa. Expressa por meio da remuneração e da construção de uma carreira profissional, a valorização diz respeito ao reconhecimento do trabalho dos

professores como “categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (GATTI, 2012, p. 91).

A valorização salarial do magistério é expressa na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 e no Plano Municipal de Educação da rede municipal na qual realizamos nosso estudo. O município em questão passou a pagar o piso salarial aos professores da Educação Básica e, desta forma, houve em 2019 alterações significativas no plano de remuneração dos docentes que atuam 22 horas semanais, de acordo com a sua formação profissional. A rede de ensino do município onde realizamos nosso estudo é uma das que melhor remuneram a categoria docente.

**Tabela 01:** Níveis, classes e remuneração de acordo com o Plano de Carreira da rede (22 horas semanais)

Nível- Classe	A	B	C	D	E
<b>1.Magistério</b>	R\$ 1.587,38	R\$ 1.635,00	R\$ 1.684,05	R\$ 1.734,57	R\$ 1.786,61
<b>2.Graduação</b>	R\$ 2.063, 59	R\$ 2.125,50	R\$ 2.189,27	R\$ 2.254,94	R\$ 2.322,59
<b>3.Pós</b>	R\$ 2.269,95	R\$ 2.338,05	R\$ 2.408,19	R\$ 2.480,44	R\$ 2.554,85

**Fonte:** Produção da autora, a partir da leitura do Plano de Carreira do Magistério da rede

No que se refere ao plano de carreira, também mencionado por Gatti (2012) como elemento fundamental para o reconhecimento social dos professores, embora não contemple as docentes que estão na condição de contratadas (que recebem a mesma remuneração, mas não se beneficiam com o plano), destacamos que ele está diretamente ligado à remuneração.

Há relações intrínsecas entre remuneração e formação docente, sendo a formação outro aspecto evidenciado pelos planos municipais. De acordo com o Plano de Carreira da rede municipal, as docentes, com o tempo, sobem de nível e de classe. Quanto mais tempo na função, mais sobem na escala, pois tempo é categoria emergente da análise da construção do plano de carreira do magistério. Para ascender na carreira, é necessário que a profissional tenha um determinado tempo de trabalho (a cada cinco anos sobe uma classe) e formação (há a exigência de um determinado número de horas de formação continuada a cada cinco anos). Se subirem de classe e de nível, sua remuneração aumenta, e assim até serem completados 25 anos de profissão.

No sentido de alcançar maior remuneração, que é uma necessidade da categoria, as professoras constroem a carreira no que se refere ao tempo e à formação exigida. A remuneração é um dos fatores que regula o trabalho docente, pois, como almejam salários

melhores, as docentes precisam estar constantemente em formação continuada, além de estarem vinculadas ao emprego através de concurso público. Nesse sentido, o vínculo contratual se torna fundamental para que se tenha uma carreira profissional.

É importante destacar que houve alterações significativas no plano de carreira no que diz respeito aos níveis e classes. As professoras que ingressaram no magistério quando o plano de 1991 estava em vigor não perderam seus direitos adquiridos. Contudo, observamos que haverá menos benefícios aos docentes que forem aprovados em um novo concurso público, outro fator que remete à precarização do trabalho e à perda dos direitos trabalhistas.

No Art. 6 do Plano de Carreira de 2019, é afirmado que “a carreira do magistério será estruturada em três níveis de titulação, de acordo com a formação do pessoal e por cinco classes”. Ou seja, nível 1 - magistério, 2 - graduação e 3 - pós-graduação (sem distinção entre especialização e mestrado/doutorado) e, quanto as classes, A, B, C, D e E.

Quanto ao Plano de Carreira de 1991, destacamos haver, segundo o Art. 16:

- a) NÍVEL 1 - habilitação específica de 2º Grau com estágio;
- b) NÍVEL 2 - habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração;
- c) NÍVEL 3 - habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena;
- d) NÍVEL 4 - Pós-graduação ou mestrado.

Quanto as classes, havia A, B, C e D.

Em nossa análise documental, observamos que, no plano atual, há uma classe a mais. Contudo, em relatos da diretora de uma das instituições, constatamos que o plano de carreira antigo garantia mais benefícios aos trabalhadores docentes.

No que diz respeito à remuneração, as docentes da rede municipal recebem o Piso Nacional Salarial, tendo reajustes com base no mesmo. O Piso Salarial Nacional da rede pública de ensino da Educação Básica foi reajustado em 12,84% em 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. O acréscimo está previsto na chamada Lei do Piso (Lei 11.738) de 2008.

No entanto, no que tange à remuneração, observamos algumas contradições:

- O salário de um professor que possui graduação, em comparação com o de um professor com pós-graduação, não alcança 300,00 de diferença (independentemente do nível). Quanto à diferença do magistério para a graduação, fica entre R\$400,00 e 500,00. Considerando a exigência da formação continuada dos docentes, há diminuição no acréscimo salarial;

- Não há diferença salarial entre professores que possuem pós-graduação a nível de especialização e pós-graduação a nível de mestrado/doutorado;
- O Art. 40 do Plano de Carreira do Magistério destaca que, no regime suplementar (que corresponde a uma jornada a mais de trabalho em forma de contrato), a remuneração equivalerá a classe A, observando o aumento das horas. O regime suplementar não conta como tempo de trabalho, mas se constitui como dupla jornada dos professores e conseqüentemente duplica sua carga de trabalho. Por exemplo, uma professora que está em regime receberá o valor correspondente ao nível A em que se encontra, independente se sua formação for magistério, graduação ou pós-graduação. Se esta professora tiver dez anos de carreira, não receberia o valor correspondente a classe B e sim, a classe A.

Dessa forma, notamos a discrepância entre o prescrito e o real, pois prescrição traz a remuneração como uma forma de valorização salarial da categoria docente (expresso no PME e no Plano de Carreira). No entanto, constatamos as contradições apresentadas acima, que desconsideram a formação e a intensificação do trabalho das professoras.

O reconhecimento envolve dimensões quantificáveis, como é o caso das demandas e da carga de trabalho, que são evidenciadas principalmente nos regimes suplementares. Além disso, consideramos o fato de que, para as professoras contratadas, não há plano de carreira e isto implica na percepção das profissionais sobre o reconhecimento no trabalho. Nesse sentido, as professoras de nossa pesquisa destacam que, para elas, o reconhecimento vai muito além da questão salarial. E em nosso entendimento, suas falas mostram a presença do prazer e do sofrimento na atividade de realizam,

*A questão salarial melhorou muito para o nosso município com essa história do piso nacional. Então, quanto a isso, a gente não pode se queixar, de forma alguma. Mas e o lado humano, onde é que ficou? Onde é que tá? Não tem... Então, isso, pra mim, é decadência. Eu fico triste com isso. Professora Bianca.*

A necessidade do reconhecimento simbólico envolve sobretudo a questão da autonomia docente: poder organizar sua atividade livremente, realizar escolhas, sentir apoio da gestão em suas necessidades, poder se expressar diante das situações que surgem no cotidiano e, acima de tudo, não se sentir pressionada politicamente. Essas foram questões trazidas pelas professoras que entrevistamos, que vincularam reconhecimento à autonomia.

Considerando o impacto das situações diárias no bem estar das trabalhadoras, mencionamos estudos<sup>30</sup> como os de Viegas (2020); Cau-Bareille (2014) e do Gestrado (2020), que abordam as mais variadas situações de trabalho e contextos de atuação das docentes em suas relações com a saúde das profissionais, entendendo que o sofrimento e a falta de reconhecimento que sentem as professoras podem ser benéficos a sua saúde quando afetam, sobretudo, a forma como as trabalhadoras se sentem diante da atividade.

Quando questionadas se já haviam adoecido emocionalmente em função do trabalho e sua organização, considerando as condições nas quais ele é exercido, 55,9% das professoras respondeu já ter adoecido e 44,1% respondeu nunca ter adoecido. Perguntamos às professoras que responderam já terem adoecido devido à atividade profissional se este adoecimento foi físico ou emocional, e segundo elas, o adoecimento é mais emocional do que físico.

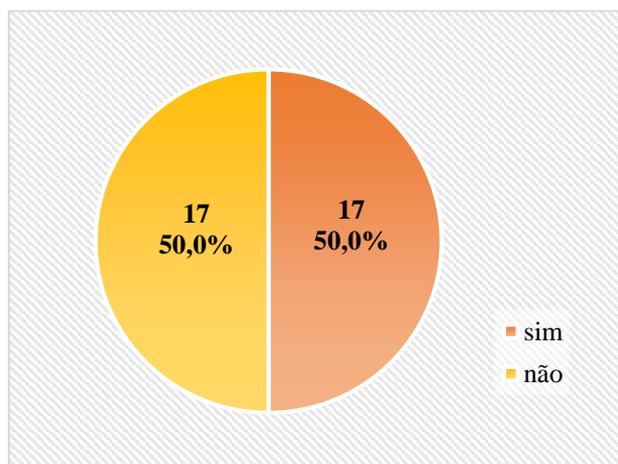
Consideramos que no trabalho realizado na Educação Infantil as professoras fazem mais uso das capacidades físicas do que nas demais etapas da Educação Básica. O uso do corpo se dá em atividades como: dar colo, abaixar-se e levantar para realizar a troca de fraldas, atividades musicais, teatrais e recreativas, etc. Os sinais de uso do corpo são um dos fatores mais presentes nas doenças adquiridas no ambiente de trabalho na Educação Infantil, principalmente pelas professoras que se encontram no fim de carreira (VIEGAS, 2020; CAU-BAREILLE, 2014).

Outra informação relevante para nossa discussão advém do contexto de *home office*, diante do qual 50% das professoras destacou estar se sentindo emocionalmente sobrecarregada devido à quantidade de demandas e às novas configurações do trabalho. Quando questionadas sobre os motivos de sua sobrecarga emocional especificamente neste período, as professoras destacam que o principal fator agravante é a falta de reconhecimento e parceria por parte das famílias. Tal situação gera desmotivação das profissionais, que sentem necessidade de fazer o melhor possível para manter aproximações com os educandos e darem o seu melhor para que isto ocorra, mas percebem que isto não está sendo valorizado pelas famílias. O sentimento de reconhecimento oscila dependendo da maior ou menor participação das famílias.

---

<sup>30</sup> As pesquisas já desenvolvidas sobre condições de trabalho da categoria docente mencionadas em nosso estudo mostram significativo aumento do adoecimento entre os professores de todos os níveis e modalidade de ensino, apresentando relações entre condições de trabalho e saúde. Apresentamos alguns apontamentos acerca destas relações no artigo “A dimensão emocional do trabalho docente e suas implicações na saúde dos professores: dialogando com as condições de trabalho” (ROSA; MACHADO; VIEGAS, 2020). Ademais, destacamos que no período de isolamento social, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo grupo do Gestrado/UFMG, estes índices subiram significativamente.

**Gráfico 23:** Sobrecarga emocional do trabalho em período de isolamento social

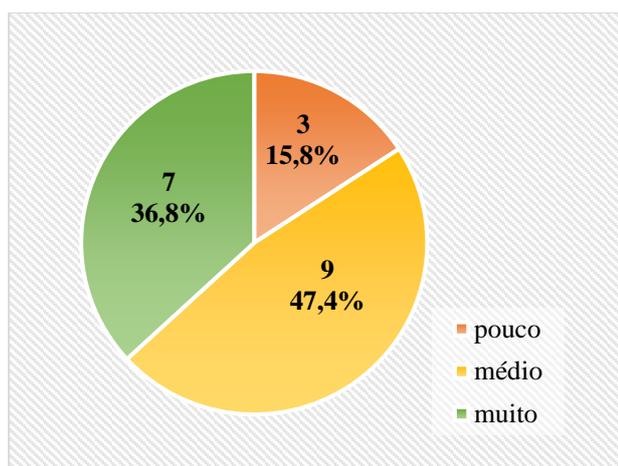


Fonte: Produção da autora- Questionários online

Contribui para o cansaço emocional das docentes a compreensão de algumas famílias de que não há necessidade de manter o vínculo com a escola, por se tratar da Educação Infantil, o que faz com que muitas delas não busquem o planejamento preparado pelas professoras.

Perguntamos ainda em que medida havia ocorrido esta sobrecarga: 47,4% responderam que foi a nível médio; 36,8% que foi muita sobrecarga e 15,8% respondeu se tratar de pouca sobrecarga.

**Gráfico 24:** Medida do aumento da carga emocional no período de isolamento



Fonte: Produção da autora- Questionários online

O reconhecimento como categoria analítica é entendido como uma condição de trabalho que acarreta implicações à saúde das professoras e na forma como elas significam sua atividade, podendo resultar em situações que geram sentimento de não pertencimento ao trabalho e de perda de sentido. Quando isso ocorre, constatamos que as professoras se sentem

cansadas emocionalmente e isto é um dos motivos que podem fazer com que elas não se identifiquem com o trabalho que realizam.

O reconhecimento está diretamente ligado à autonomia e para as professoras com as quais dialogamos, não há reconhecimento sem autonomia para realizar o trabalho, tema que trataremos a seguir.

## **5.2 Autonomia docente no processo de trabalho**

Para Lima (2010, s/p), o homem “se humaniza *pelo* trabalho e se desumaniza *no* processo de trabalho”, pois é no trabalho que ele se constrói como sujeito histórico e onde vai dando significado a sua experiência de vida. No entanto, quando não há possibilidade de criação e criticidade acerca daquilo que realiza é realizado, o trabalho passa a ser apenas um meio de produção e fonte de lucro, podendo até mesmo ser motivo de sofrimento físico ou emocional.

Na sociedade capitalista, os trabalhadores estão perdendo constantemente o controle do seu trabalho. No caso do trabalho docente, notamos que isso têm relação com o fato dos interesses da gestão divergem dos interesses das trabalhadoras, uma vez que suas práticas sociais são distintas. Dessa forma, ao estarem sujeitas à imposições políticas e hierárquicas, as docentes acabam perdendo a autonomia frente à atividade e, conseqüentemente, o controle de seu processo de trabalho, pois, enquanto profissionais que vendem a sua força de trabalho para sobreviver, estão inseridas no grupo de proletários e como tais estão subordinadas às “tendências do mercado de trabalho em geral, como o aprofundamento da racionalização, que acarreta na crescente perda do controle e a intensificação do trabalho” (SOUZA, FERNANDES; FILGUEIRA, 2015, p. 125-126).

Nessa perspectiva, a complexidade do trabalho docente não é considerada e a prática das professoras é reduzida à mera mecanização, como se estas profissionais não carregassem consigo visões de mundo, concepções educativas, saberes, experiências e formas de compreender e significar o trabalho.

O trabalho docente na Educação Infantil é composto por vários tipos de atividades que são realizadas dentro e fora da jornada de trabalho das professoras. Por se tratar de um trabalho no qual as trabalhadoras necessitam confeccionar seus “instrumentos de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009), em muitos casos as demandas acabam ultrapassando o período da jornada conformando uma dupla ou tripla jornada laboral. Além disso, é tarefa das educadoras planejar, avaliar e registrar. Tarefas complexas que exigem o uso das dimensões físicas, afetivas, emocionais, intelectuais e mentais por parte delas (OLIVEIRA, 2014).

Em nosso estudo, a categoria da autonomia se expressa de duas formas: a) por meio das relações hierárquicas e políticas entre gestão e docentes, que apresentam constante conflitos de interesses e b) nas ações do cotidiano, onde as professoras pontuam que estão sujeitas às regras, imposições e supervisão de seu trabalho, destacando o quanto isso gera desconforto. Autonomia docente e reconhecimento estão presentes na Legislação Municipal como metas a serem alcançadas na valorização da categoria docente, mas para as professoras estes aspectos ainda se fazem muito ausentes no dia a dia de seu trabalho.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1986), *autonomia* é “a faculdade de se governar; ter direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta (AURÉLIO, 1986, p. 203). Nesse sentido, ter autonomia na organização do trabalho é, para as professoras, ter o direito de escolher a melhor forma de dirigi-lo e perceber-se como sujeita que possui liberdade de assim fazer, com base em sua formação e experiência. Para as docentes de nosso estudo, a autonomia é parte importante do reconhecimento do trabalho, ou seja, o reconhecimento de que possuem capacidade intelectual e formação para o gerirem com competência.

Quando falta autonomia, é como se tivesse sido tirado o direito das professoras de saber-fazer diante dos educandos, como se fossem expropriadas do ato complexo de ensinar (TARDIF; LESSARD, 2007). Na organização uma determinada atividade de trabalho, a autonomia possibilita às docentes “preservar certa margem de liberdade com relação ao conteúdo, ao ritmo e ao modo de realizar sua atividade (...) grandes dificuldades concretas do trabalho são, até facilmente, aceitas” (FONTANA, 2003, p. 136).

Em vários relatos, as docentes compartilham o desejo de “poder falar” para a gestão sobre a necessidade de se ter mais autonomia no ambiente de trabalho. Um fator agravante da falta de autonomia são as relações políticas que atravessam a organização do trabalho na rede municipal, o que, na perspectiva das docentes, contribui para a desvalorização de seus saberes. Nesse sentido, Souza, Fernandes e Filgueira (2015) destacam que “com o avanço do capitalismo, as tarefas de coordenação do processo de trabalho foram gradativamente se concentrado nas mãos dos dirigentes, privando os trabalhadores das funções de concepção e execução” (SOUZA; FERNANDES; FILGUEIRA, 2012, p. 136). Para as docentes, há uma separação entre as atividades de gestão e de execução.

Tem tanta coisa não está legal... os nossos chefes, o sistema. Os nossos chefes não nos valorizam. Como eu te falei, nós somos substituíveis. “Ah, faltou? bota outro no lugar e deu, né!?”. A gente vê as condições de uma sala de aula, de não ter um monitor pra nos ajudar e infelizmente *hoje em dia tudo é na base da política*. Tudo é por

politicagem. Se tu expressa a tua opinião de forma clara tu é chamada pra um canto, tu é repreendida, tu tem que assinar ata, tu tem que estar te justificando, tu tem que cuidar tudo o que tu fala. *Professora Bianca.*

A autonomia, para Lessard (2010), é “uma condição essencial da eficácia desenvolvida pelos trabalhadores” (LESSARD, 2010, s/p). De acordo com o autor, com a perda do controle e da autonomia no trabalho, há duas alternativas para as professoras: “a submissão passiva e a resignação ou a resistência ativa” (LESSARD, 2010, s/p). Quando optam pela resistência, as docentes acabam encontrando formas distintas de resistir às opressões no ambiente de trabalho.

Lessard (2010) complementa destacando que o conceito de autonomia profissional pode ser entendido como “sinônimo de luta pelo controle por parte dos trabalhadores, de um trabalho dominado e da liberação das pressões pesadas demais e desumanizantes (LESSARD, 2010, s/p). Nesse sentido, foram vários os relatos das docentes que retrataram o sentimento de opressão diante das relações hierárquicas. Nas palavras de uma delas, um gestor precisa ser um líder que sabe como “falar humanamente com os professores, pois é necessário ter este diálogo, ter uma troca”.

Se prega tanto que o professor é importante, que é isso, porque aquilo... no papel. Porque a partir do momento em que tu te impõe, [que] tu te expressa realmente como [tu] é, tu é marcado, tu é chamado pra um canto, tu tem que dar mil e uma satisfações, tu não pode ter argumento, tu não pode pensar por si só. Então, pra mim, isso aí é decadência. Se tu é professora e tu ensina a criança a pensar, a ser crítico, a ser isso e isso, e tu como profissional não pode questionar nada, isso é decadência. É triste, mas é verdade. *Professora Bianca.*

Entendemos que as professoras deixam de se sentir autoras do seu trabalho quando estão sujeitas aos interesses políticos, que acabam desconsiderando que as docentes que estão no “chão da escola” possuem conhecimento sobre o trabalho e capacidade para organizá-lo. Notamos, nos relatos que tratavam da perda dos contratos de trabalho das professoras contratadas, o quanto estas trabalhadoras consideram as relações com a gestão “desumanizantes” em muitas situações, e isso faz com que elas se sintam desvalorizadas.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2007) destacam que os professores ocupam “uma função de executante autônomo, pois sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 108). Dessa forma, por mais que tenham autonomia para organizar o trabalho com as crianças, por meio de seus planejamentos, as docentes ainda estão sujeitas às regras e à organização das instituições. Prova disso é que em algumas situações os horários das instituições é que acabam dizendo quando as atividades devem ou não ocorrer,

Ai de nós se atrasássemos com o lanche, se nós passássemos da hora. Até mesmo porque elas [as funcionárias da cozinha] vão embora um pouco mais cedo, algumas

que moram no interior. Mas é uma questão bem complicada, porque *na verdade tu tem autonomia, mas tu não tem né?* Tu te organiza dentro daquele padrão. Já tive que bater de frente umas quantas vezes, porque eu disse: *não tem cabimento eu, com 12 crianças, ter que sair da sala pra buscar o lanche*. Porque muitas vezes o lanche não chegava até a sala. Se o lanche é pra ser dado na sala no começo do ano, tem que ser levado até à sala. Alguém tem que saber que tem que ir limpar lá a sala depois do lanche. Mas isso não acontecia. Quantas vezes a gente teve que brigar por causa disso. Ou até mesmo essa função de ter que levar a louça depois. Se nós não levássemos, ninguém buscava. Atrapalha todo o teu trabalho com as crianças, tu deixa de fazer aquilo que tu tem que fazer. Mas é uma coisa interna, de direção e funcionários. Às vezes é preferível não resolver, deixar como está e ir empurrando com a barriga as coisas né? Me atrapalha, mexe com a tua autoestima, na tua vontade de fazer as coisas. Vai te afetando. *Professora Ana.*

Para as docentes com as quais dialogamos, a autonomia para organizar suas atividades é limitada devido às necessidades das instituições e daqueles que atuam na gestão, o que acaba interferindo no trabalho que elas realizam, pois padronizam e regulam a atividade.

Eu cheguei toda empolgada na creche: vou fazer um trilho sensorial. Eu só preciso de uma madeira, de uma barra de madeira, só o que eu preciso que a escola providencie pra mim. É, tem autonomia de fazer tudo o que eu achar que é importante né? Ia ser lá na praça dos pequenos. *“Tá, tu pode fazer. Aham, nós vamos providenciar”*. Deram uma desculpa esfarrapada e nunca mais. Daí então, a escola teria que investir um pouquinho. Tu tem autonomia pra fazer as coisas, *mas não tem esse apoio*. Porque tirar tudo do teu bolso não dá. *Professora Ana.*

A falta de autonomia é percebida por estas professoras nas situações mais corriqueiras do trabalho que envolvem diretamente as crianças. Em muitos casos, as profissionais sentem falta da coletividade, da parceria e do incentivo, pois, na Educação Infantil, elas nunca trabalham sozinhas. É na coletividade e nas trocas realizadas com os pares, com as crianças e com os demais envolvidos que se criam relações sociais capazes de influir positivamente na forma como as docentes se sentem no ambiente de trabalho.

Eu quero pintar umas coisas ali para as crianças terem uma trilha, uma coisa pra entreter lá no espaço coberto. *Tu pode fazer se tu quiser*. Falta assim essa coisa coletiva, espírito coletivo. *“Ah, como vou fazer? Vamos juntar mais alguém e vamos... a escola não tem dinheiro, vamos ver o que a gente pode fazer”*. Claro que as condições de trabalho é tudo pra nossa motivação, né!? Mas quem deveria de dar estas condições? *Professora Ana.*

Destacamos, ainda, que, durante o período de isolamento social, a necessidade de postar atividades em redes sociais (por meio de vídeos produzidos pelas docentes), foi fator de estresse para uma das professoras que entrevistamos, que relatou o quanto se sentia desconfortável com a situação e com as novas demandas. No entanto, a pressão por parte da secretaria municipal de educação e da gestão da escola para que as docentes fossem ativas

virtualmente foi tanta que ela acabou cedendo e gravando os vídeos: “É muita cobrança. Tem que postar coisas no facebook e isso acabou sobrecarregando, porque ‘*ah tem que fazer, tem que mandar*’, e eu não gosto de estar filmando, gravando e postando em rede social. Mas a gente tem que fazer isso”. *Professora Paula*. Na fala dessa professora aparece outra expressão da falta de liberdade de realizar escolhas no trabalho.

Perguntamos às docentes se elas acreditam ter autonomia em seu dia a dia de trabalho e as respostas refletem o quanto é importante, para elas, sentirem que há confiança naquilo que está sendo realizado com as crianças.

Eu amava trabalhar lá, sabe? [Mencionando uma escola da rede privada em que trabalhava]. Foram os únicos anos da minha vida que eu fui “*eu professora*”, eu fazia o que eu queria com os meus alunos. Havia uma confiança no meu trabalho. A gente trabalhava e era aquela coisa: “*a turma é tua*”, a sala é tua. Claro, a gente seguia toda uma orientação pedagógica, mas eu sabia o que eu tinha que fazer. Eu era muito de inventar e tudo o que eu inventava podia sabe? Podia fazer, *eu tinha essa liberdade*. Ah! Hoje eu vou dar aula lá na rua, lá na frente da escola. Eu cansava de levar os alunos lá, botava material no chão, eles adoravam. Época de primavera, as flores no chão. Daí eu lembro que tinha um pé de amora, a gente pegava amora, a gente comia, depois desenhava. Aquilo eles adoravam sabe? Eles esperavam aquele dia. Então eu tinha sempre essa liberdade, essa liberdade me fazia bem, sabe? Não tinha aquela coisa assim oh, ah, tu tem que trabalhar com esse material, ah, tu tem que trabalhar isso. Sabe aquilo, aquela coisa limitada, aquilo me incomoda, sabe? Eles tinham uma confiança muito grande no trabalho. A gente sentia. *Professora Yohana*.

Ali na outra escola, se eu for fazer uma atividade diferente com as crianças, já fica todo mundo olhando: *ai, onde será que ela vai, o que será que vai fazer, o que que quer sair da sala, sabe?* Aquela coisa... não que eu deixe de fazer, bem pelo contrário, né? No fundo tu acaba ficando mais assim: “*Ah será que eu faço? Será que eu não faço? Depois vão ficar dizendo que eu quero me aparecer*”. Então tu acaba as vezes não fazendo tanta coisa como tu gostaria de fazer em função disso. *Professora Yohana*.

Das professoras entrevistadas por nós, as duas que trabalham nas turmas de pré-escola falaram sobre a diferença entre trabalhar com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais, destacando que em relação à autonomia há diferenças: enquanto uma delas percebe maior autonomia para trabalhar com crianças pequenas e bebês (considerando as diferenças no currículo, que é mais aberto na Educação Infantil), para a outra há mais autonomia no trabalho com os maiores, devido, segundo ela, aos conteúdos escolares.

Eu acho que eu tinha mais segurança e autonomia no Ensino Fundamental. Nesse ponto eu era mais segura assim. Já na Educação Infantil, depende. Depende muito. Porque as vezes a gente está na sala de aula, está trabalhando e aí a cortina tem que ficar aberta e quando tu menos espera está a supervisora lá olhando pra ti. Te cuidando, te analisando, sabe? E as vezes ela chama: ah, porque tu está fazendo isso e isso... assim, assim, assado. E como eu disse pra ela uma vez, “ah, eu estou aprendendo, pra mim é novo a Educação Infantil”. Eu ainda estou com aquela

bagagem de 24 anos em Ensino Fundamental. Então as vezes eu não tenho muita autonomia não, pra ser bem sincera. Eu me sinto um pouco vigiada. E francamente eu não gosto. Parece falta de confiança. Vou ser bem sincera contigo: eu ainda não me encontrei na Educação Infantil. Eu ainda não me sinto à vontade como me sentia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Professora Bianca.*

Entendemos que a autonomia docente é um “processo repleto de contradições, tensões e disputas” (SOUZA; FERNANDES; FILGUEIRA, 2015, p. 139-140) que é inerente ao reconhecimento e ao bem estar das trabalhadoras no ambiente de trabalho. Nesse sentido, pensamos que “embora haja um processo de tentativa de controle externo, a natureza do trabalho dos professores ainda é marcada por certa autonomia” (SOUZA, FERNANDES; FILGUEIRA, 2015, p. 140), ou seja, as docentes possuem certo grau de liberdade em determinados espaços e ações pedagógicas, embora estejam constantemente condicionadas às condições e organizações da atividade propostas pelas instituições.

### **5.3 Jornadas e Contratos: A intensificação e a precarização do trabalho docente**

#### **5.3.1 Jornadas de trabalho**

Os estudos sobre o trabalho docente têm revelado um constante processo de intensificação (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019, p. 5) devido ao “processo de precarização social, que envolve a precarização econômica (condições salariais, jornadas de trabalho e contratos) e a precarização das condições de trabalho (mudanças na organização e no processo produtivo)”. Nessa perspectiva, salários, jornadas e contratos de trabalho formam o tripé da precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2016).

Com base em Tardif e Lessard (2014), entendemos que a análise do trabalho docente e de suas especificidades só pode ser realizada a partir da descrição daquilo que realmente fazem as professoras em seu cotidiano: quais as atividades a que se dedicam, como as organizam, quanto tempo gastam para organizar os tempos e espaços pedagógicos, ou seja, como está organizada a típica jornada de trabalho docente. Entendemos que as jornadas estão diretamente ligadas às condições em que determinado trabalho é exercido e, muitas vezes, estas condições acabam por determinar e caracterizar as jornadas no que tange ao tempo de trabalho, à carga, às rotinas e às demandas (DAL ROSSO, 2008; TARDIF; LESSARD, 2014; HYPÓLITO, 2010; OLIVEIRA, 2014; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A jornada de trabalho das professoras é composta pelo tempo de dedicação à determinadas atividades dentro de um período específico. Se consideram neste período as demandas que compõem o trabalho remunerado, mas também atividades que podem ser consideradas trabalho, mas não são remuneradas (como é o caso do trabalho doméstico realizado pelas mulheres no âmbito privado).

Dessa forma, temos a jornada de trabalho das docentes e a jornada de trabalho das professoras mulheres (HYPÓLITO, 2010; KERGOAT, 2003; VIANNA, 2001). Este tipo de trabalho acaba estendendo a carga e as demandas que as mulheres precisam dar conta em seu dia a dia, pois a jornada de trabalho não inclui somente as atividades que são realizadas no ambiente escolar, mas também aquelas realizadas em suas casas (referente ao trabalho docente) e que normalmente não são remuneradas por estarem fora do período (relógio) de trabalho. Se soma à ampliação das jornadas, as atividades de trabalho doméstico e de cuidado.

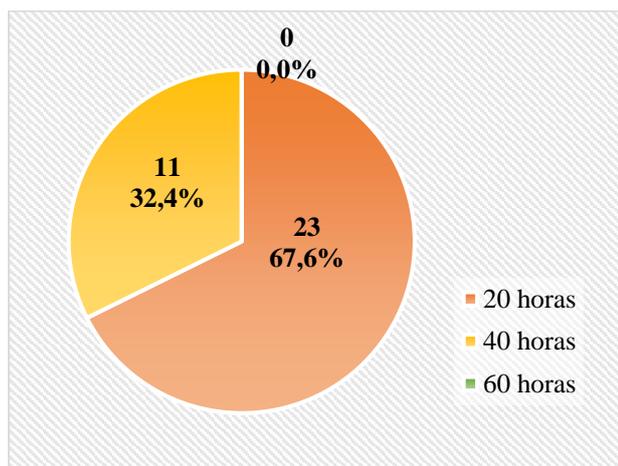
Para Tardif e Lessard (2014, p. 164) a jornada de trabalho docente é composta por um período com os alunos (na maior parte do tempo, definida como *trabalho interativo*), atividades de preparação e planejamento para que ocorra a aula propriamente dita, um período de repouso para os alunos (no qual as professoras ainda realizam a interação em recreios e atividades livres) - que no caso da Educação Infantil dificilmente ocorre, pois há relação entre professoras e crianças o tempo inteiro - e também um tempo dedicado aos estudos e à formação docente. A estruturação e a organização do trabalho das professoras “gira em torno dos educandos”, mesmo quando as atividades não correspondem exatamente ao contato com as crianças, como reuniões, formações, confecção de materiais, etc (TARDIF; LESSARD, 2009).

As professoras de nossa pesquisa possuem jornada de trabalho que corresponde à 22 horas semanais, o que corresponde a quatro horas diárias de trabalho na escola com as crianças e 1/3 da jornada de hora-atividade (período destinado ao planejamento das atividades pedagógicas, totalizando quatro horas em que as professoras estão fora da sala de aula se dedicando a estas tarefas). Consideramos em nossa análise as relações entre jornadas, rotinas, tempos, ritmos e quantidade de crianças atendidas, pois estas dimensões caracterizam o período em que as professoras estão dedicadas ao trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

Perguntamos para as docentes qual a carga horária total de seu trabalho remunerado, pois há professoras que trabalham 22 horas, 30 horas e 40 horas. Das 34 professoras, 67,6% está trabalhando 20 horas semanais (a jornada composta por 22 horas semanais contempla duas horas semanais de formação continuada oferecida pelas redes municipais. Às 20 horas se referem ao trabalho com as crianças) e 32,4% das docentes trabalha 40 horas semanais.

A grande maioria das professoras que trabalham 22 horas está atuando nas creches. Das quatro professoras que entrevistamos, três estão trabalhando somente um turno e justificam isto pela necessidade de conseguirem ter um tempo para si, para sua família e para as coisas que gostam de fazer, além do trabalho.

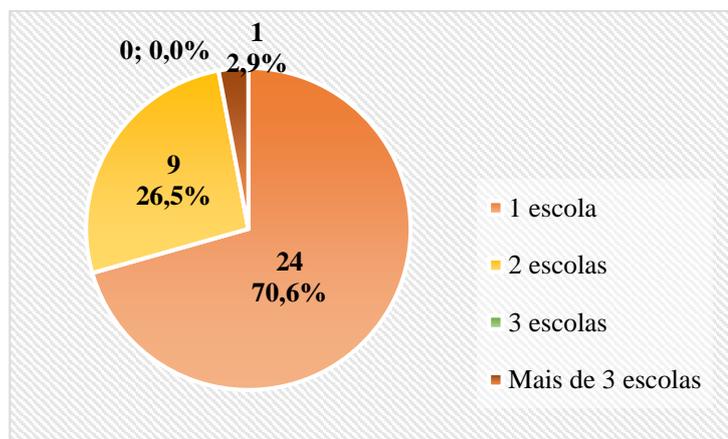
**Gráfico 25:** Carga horária de atuação das professoras



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Outro dado relevante para a análise das jornadas de trabalho das professoras se refere à quantidade de escolas em que elas atuam. Professoras atuantes em duas escolas ou mais necessitam de mais tempo para se deslocar ao trabalho, mais tempo para a organização e gestão do trabalho em duas instituições diferentes e, conseqüentemente, atendem mais crianças semanalmente. Das 34 docentes, 70,6 % das professoras trabalha somente em uma escola de Educação Infantil, 26,5% em duas escolas (há somente uma professora que está atuando em duas instituições de Educação Infantil. As demais trabalham nos Anos Iniciais) e 2,9% atua em três escolas ou mais. As professoras que disseram trabalhar em três escolas ou mais são docentes de hora-atividade (lecionam artes e educação física somente um dia da semana, para turmas distintas) e/ou professoras de área.

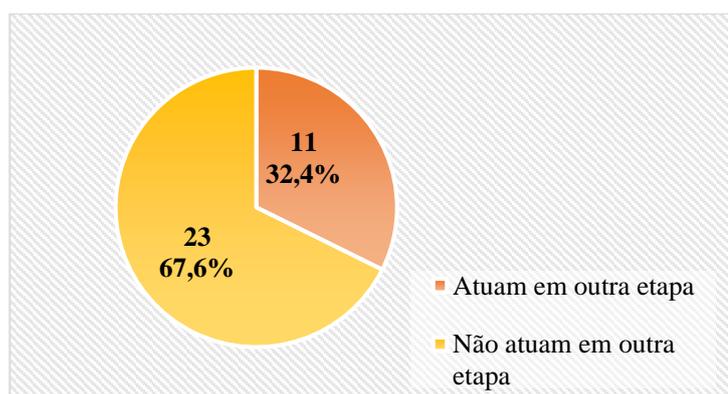
**Gráfico 26:** Quantidade de escolas nas quais as professoras atuam



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Perguntamos se as docentes trabalhavam em mais de uma etapa da Educação Básica e 67,6% responderam que atuam somente na Educação Infantil, enquanto 32,4% disse trabalhar em outra etapa além da Educação Infantil. Uma professora trabalha na Educação Infantil da rede municipal em um dos turnos e no outro desempenha a função de coordenadora de Educação Infantil de uma instituição na rede privada, atuando, portanto, na gestão.

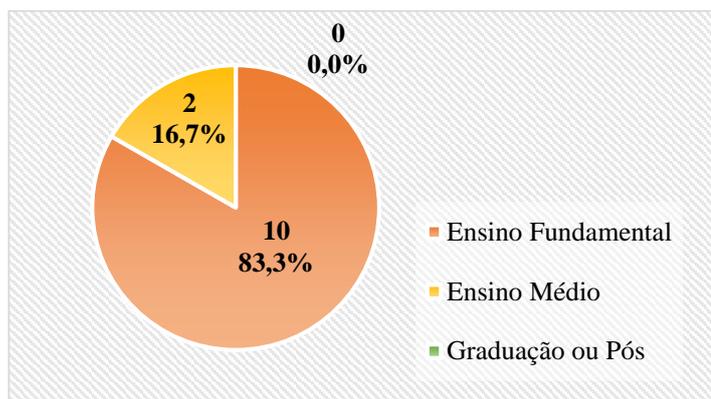
**Gráfico 27:** Etapa de atuação das docentes - Profissionais que atuam em outras etapas da Educação Básica



**Fonte:** Produção da autora - Questionários online

Das professoras que trabalham em outra etapa da Educação Básica, realizando dupla jornada, 83,3% atua no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e 16,7% no Ensino Médio. Devido ao fato de terem currículo e objetivos distintos, o trabalho que essas profissionais realizam possui outras exigências e, portanto, implicam em um trabalho com outras características. Consequentemente, o tempo exigido para o planejamento e organização se ampliará.

**Gráfico 28:** Etapas de atuação das docentes além da Educação Infantil



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Ao trabalharem em mais escolas, a carga de trabalho e as demandas das professoras aumentam, sendo estendido o tempo em que se dedicam às múltiplas atividades que envolvem suas funções. As professoras relatam que acabam tendo que “levar trabalho para casa”, pois não conseguiriam dar conta das demandas dentro do período das jornadas, principalmente aquelas docentes que trabalham em mais de uma escola. Nesse sentido, é possível compreender que o período das jornadas de trabalho, de uma forma ou de outra, sempre acaba sendo estendido, pois, quando necessitam dar continuidade às demandas em casa, estas profissionais acabam exercendo uma extensão do trabalho que não é remunerada, mas que exige o dispêndio de suas energias e de seu tempo.

No trabalho docente, em muitas situações, as demandas de trabalho não são compreendidas pelas professoras como “aumento quantitativo” de trabalho, mesmo quando elas são realizadas fora da jornada laboral (do horário de duração). Não há a percepção de “mais trabalho” e sim de mais tarefas que precisam ser realizadas, independente do horário.

Como exemplo disso, citamos o caso de professoras que sempre chegam antes do horário no ambiente de trabalho para que possam organizar os espaços e materiais. Estas docentes não percebem aumento de sua jornada, realizando isso todos os dias. Há também as professoras que fazem uso de um terceiro turno (normalmente o noturno) para atividades como correção e confecção de instrumentos pedagógicos.

Essas demandas estendem a jornada de trabalho e sobrecarregam as docentes, que, além do turno de trabalho com as crianças, terão um outro turno de trabalho nos seus lares. Pesquisas com as docentes da Educação Básica (VIEGAS, 2020; CAU-BAREILLE, 2014) evidenciam a extensão das jornadas de trabalho dos professores e o significativo aumento do tempo de trabalho ao levarem atividades para casa. Este é um aspecto que explica o aumento

dos casos de adoecimento por causa do trabalho e do ritmo frenético em que ele é desenvolvido na docência, uma vez que “a carga horária é o principal fator que contribui com o esgotamento mental dos professores” (COSTA; SILVA, 2019, p. 7).

Consideramos, também, que há no trabalho docente um lado *artesanal*, pois as professoras não se contentam em adentrar o espaço de trabalho. Elas “constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho. Esses instrumentos são materiais pedagógicos, textos, bilhetes, horários, desenhos, planos, etc., que são fabricados pelos docentes” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 174-175). Esta fabricação é realizada normalmente em período fora da jornada de trabalho, pois o 1/3 da hora-atividade não é suficiente para tantas demandas, conforme os relatos das participantes de nossa pesquisa. Há, dessa forma, um prolongamento do tempo de trabalho em função das atividades que são realizadas em casa e dizem respeito a confecção de materiais e recursos pedagógicos.

No trabalho com crianças pequenas, é normal vermos as professoras confeccionando uma série de materiais e recursos, realizando atividades de recorte, colagem, agrupamento de materiais, com o intuito de oferecerem experiências diversificadas às crianças. Estes instrumentos “se gastam na medida em que são usados, perdem sua força de impacto e precisam, portanto, ser remodelados, substituídos, adaptados” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 175). Assim, há a elaboração de instrumentos de trabalho pelas professoras, ano após ano e, até mesmo, semana após semana.

É de grande relevância destacar que a organização de um planejamento pedagógico, na grande maioria das vezes, faz uso de muito mais tempo do que o previsto. O aumento das horas trabalhadas (que correspondem às jornadas de trabalho, implica no aumento de demandas/carga de trabalho e do tempo gasto em determinado tipo de atividade), se constroem assim “ciclos repetitivos e automáticos de organização do trabalho” (LIMA, 2010).

Cada professora possui a sua própria forma de administrar o tempo e as demandas/carga de trabalho, de modo que sua atividade não se torne tão cansativa. Entendemos que isso ocorre na medida em que as professoras adquirem maior experiência na profissão (OLIVEIRA, 2014; CAU-BAREILLE, 2014) e assim vão aprendendo a lidar com as diferentes situações.

Para Lima (2010, s/p), são construídos no trabalho dos professores “ciclos repetitivos” que podem acabar desgastando o profissional. Ou seja, quanto mais tempo seguirem com uma carga de trabalho elevada e necessitando encontrar diferentes meios para dar conta das funções, como, por exemplo, reaproveitar o planejamento no ano seguinte, fazer uso dos mesmos

recursos pedagógicos, mais os professores estarão trabalhando de forma repetitiva e automática. No entanto, destacamos que é através destas táticas que as professoras vão conseguindo dar conta do ritmo acelerado e da quantidade de tarefas próprias do trabalho docente.

A duração da jornada de trabalho é um elemento importante de análise devido às suas relações com a saúde dos professores, sendo o ritmo acelerado e a quantidade de trabalho fatores agravantes do adoecimento. De acordo com Hypólito (2010), “muitos docentes se submetem a horas de trabalho não pago, como a preparação de aulas, correção de provas, atendimento aos familiares e em atividades da escola, que ultrapassam o período de sua jornada de trabalho” (HYPÓLITO, 2010, s/p) e isso pode fazer com que o sentimento de cansaço, estresse e sobrecarga esteja cada vez mais presente em seu cotidiano.

No que diz respeito às suas jornadas de trabalho, as professoras entrevistadas destacam que trabalhar somente 20 horas semanais é o ideal, devido a quantidade de atividades que precisam realizar. Trabalhando 20 horas semanais, as docentes conseguem se sentir melhor diante do trabalho que realizam. No entanto, observamos a grande dificuldade que elas possuem em perceber que há uma “mistura” entre *tempo de trabalho* e *tempo livre*<sup>31</sup>, que acaba estendendo suas jornadas, pois elas terminam sempre levando trabalho para realizar em casa.

A minha filosofia é trabalhar 20 horas semanais. Não é por falta de convite pra desdobrar ou pra ir em outro lugar, não. O meu trabalho é aquele ali, de manhã, por vários fatores: por uma questão de saúde, de cuidados comigo mesmo. Eu abri mão disso, né? Aquela história: “eu não vou enricar no magistério”. Ficar rico como professor a gente não vai ficar nunca, não adianta. Eu aprendi a administrar o meu salário com aquilo que eu tenho, com a possibilidade que eu tenho, é aquilo ali e deus, sabe? E outra, nada vai superar tu ficar em casa meio turno, tu cuidar da tua casa, das tuas flores, de tu ficar com a tua filha tomando chimarrão, cuidando dos bichos. Faz bem pra gente, sabe? *Professora Bianca*.

No caso das professoras que são mães e necessitam dar conta das atividades domésticas, a jornada de trabalho se torna ainda mais intensa, pois “há uma dupla responsabilidade que exige das mulheres constante movimento para equacionar e atender adequadamente as exigências e demandas dos tempos no trabalho remunerado e na família” (ARAÚJO, PINHO e MASSON, 2019, p. 6).

Há uma notável sobrecarga de trabalho que as professoras tentam evitar, pois para aquelas que realizam dupla jornada de trabalho (atuam dois turnos em duas instituições), há ainda um terceiro turno composto pelos trabalhos de cuidado e doméstico no ambiente privado.

---

<sup>31</sup> Para Hypólito (2010) a luta pelo tempo livre e pelo ócio passou a ser uma das necessidades da categoria docente, que está imersa no trabalho mesmo quando no espaço doméstico.

Uma das professoras que entrevistamos, que faz uso da estratégia de trabalhar somente 20 horas semanais, afirma que optou pelo turno único justamente para dar conta dos cuidados com o filho, que em sua perspectiva não seriam realizados da mesma forma caso trabalhasse integralmente.

Eu poderia pensar: “*nossa, trabalhar o dia todo, vou ganhar o dobro né?*”. Eu vou ganhar o dobro. Eu vou ter que deixar o meu filho com os outros correndo rua por aí, eu vou chegar em casa cansada provavelmente, não vou ter paciência pra lidar com o meu filho e não vou ter tempo de me cuidar um pouco e daí? Eu tenho desejos, tenho que arrumar a minha casa, embora não esteja paga ainda, mas são coisas assim que eu sei que eu vou ter eu fazer, então eu procuro organizar o meu orçamento e por enquanto ir levando assim. Pelo menos enquanto o filho está meio pequeno.  
*Professora Ana.*

Na análise da Legislação Municipal se sobressai a quantidade de demandas que as professoras necessitam dar conta em suas jornadas de trabalho. Observam-se contradições, pois, devido à carga elevada de atividades, não há a possibilidades de realizá-las somente em um turno de trabalho ou no 1/3 de trabalho destinado a Hora-Atividade, conforme explicita o Decreto Municipal nº 1.398. Segundo este Decreto, precisamente no Art. 27º, “a jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e uma parte de horas de atividade”, que inclui planejamento, estudos, avaliação, formação, preparação, avaliação do material didático, reuniões pedagógicas e demais atividades envolvendo a escola e/ou a secretaria de educação.

No município onde realizamos nosso estudo, a partir do ano de 2020, as professoras que estão na condição de contratadas passaram a ter o direito à Hora-Atividade, que até então era somente para as professoras concursadas. Na legislação não consta esta mudança na jornada das trabalhadoras contratadas, mas obtivemos essa informação num diálogo com uma das gestoras das instituições. Segundo ela, a mudança se deu devido ao fato da gestão municipal ter compreendido que as docentes não estavam conseguindo dar conta das demandas de trabalho e que necessitavam de tempo para que pudessem organizar o planejamento e as atividades pedagógicas. Ressaltamos que, como não se trata de uma mudança no plano de carreira, o direito a hora-atividade das contratadas pode ser retirado a qualquer momento.

O não direito a hora-atividade das profissionais contratadas é uma contradição, pois estas professoras que estão em atuação com regime suplementar realizam o mesmo trabalho no turno em que atuam pelo concurso (docência) (para quem é concursada). Mesmo assim, não possuíam direito a 1/3 da carga horária para planejamento. A carga de trabalho referente a esta jornada sem hora-atividade precisa ser realizada em um terceiro turno e/ou nos finais de semana.

Quando pensamos no tempo de trabalho gasto pelas profissionais para darem conta das demandas do trabalho, observamos que a categoria “tempo de trabalho” se destaca não somente na análise do Plano de Carreira, como também em todos os outros documentos da Legislação Municipal que discorrem sobre o trabalho docente e sobre o trabalho dos servidores públicos. Em acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 116), entendemos que o tempo de trabalho nos permite ter uma base da carga de trabalho dos professores, embora seja difícil mensurar a carga de uma determinada atividade e profissão.

A categoria tempo de trabalho se expressa nos documentos analisados, denotando dois sentidos distintos: 1) como tempo de trabalho (jornada), se referindo ao tempo-relógio gasto com as funções docentes, principalmente no Plano de Carreira e 2) tempo de experiência e constituição da carreira docente. Para Souza (2010) e Nunes (2010), o conceito pode significar: 1) *tempo de ensino*: que pode ser medido em horas; 2) *tempo de trabalho docente*: um tempo gasto para além da jornada de trabalho e que é considerado pouco visível ou mensurado, pois “o tempo de trabalho docente rompe com o tempo do relógio (SOUZA, 2010) e 3) *tempo de trabalho extraclasse*: trata-se de um tempo que “pode ser incorporado a rotina do professor em horas e intensidade (NUNES, 2010)”, se referindo a atividades realizadas fora do local e período de trabalho.

Segundo Nunes (2010, s/p) este tempo se constitui como “*tempo de trabalho não pago*”. O entendimento de que há diferentes tipos e formas de organizar o tempo de trabalho nos possibilita entender como o trabalho docente está organizado de acordo com as necessidades e tarefas que precisam ser realizadas, bem como a necessidade da busca pelo tempo livre, para o bem estar das trabalhadoras (HYPÓLITO, 2010).

O tempo, portanto, é fundamental para compreendermos o quanto as professoras se envolvem nas funções da profissão e o quão intenso as atividades têm sido para elas. “*Eu gasto bastante tempo, tenho me policiado e cobrado isso das gurias. Eu digo: não fiquem mais do que este tempo. Vocês têm que ter um momento de lazer, precisam ter um momento para vocês, porque tem que estar bem, né? Eu não abro mais mão desses momentos (Professora Yohana)*”.

Nesse sentido, perguntamos às professoras quanto tempo elas gastavam na realização de determinadas atividades de trabalho, subdividindo-as em: planejamento, organização dos temas, espaços e materiais pedagógicos, trabalho com as crianças, demandas burocráticas e deslocamento até o ambiente de trabalho. Destacamos que não são todas as semanas que as professoras gastam o mesmo tempo numa determinada atividade. Além disso, consideramos o trabalho no formato presencial e não como *home office*.

Em relação ao tempo gasto no planejamento das atividades didático-pedagógicas, 41,2% das professoras disse gastar de cinco a oito horas semanais com este tipo de atividade; 38,2% gasta mais de oito horas semanais e apenas 41,2% das professoras respondeu gastar as quatro horas previstas na hora-atividade, totalizando somente 14 profissionais. Observamos que, somente na atividade de planejamento, as professoras já ultrapassam o período da jornada de trabalho destinado a essas atividades.

Quando a coisa é bem simplesinha, gasto umas duas ou três horas. Mas dependendo é mais dois ou três dias por aí, porque daí tenho que pensar na possibilidade do que os pais vão fazer. Eles não vão ter dinheiro para fazer tal coisa. Hoje de tarde, por exemplo, eu vou no centro, vou tirar xerox. Eu vou adaptar um joguinho e aí então eu vou ter que fazer xerox, recortar, colar, separar material, porque eu tenho as cartolinas em casa, então de tarde eu vou separar, ver os tamanhos para os pais poderem colar em casa... Como não é para os pais gastarem, então a maioria das coisas a gente tem que dar pronto para evitar transtornos em casa, porque tem pais que não têm dinheiro pra comprar o que a gente pede. Então as vezes vai dois ou três dias, dependendo. (O tempo de planejamento no período não presencial. *Professora Bianca*.)

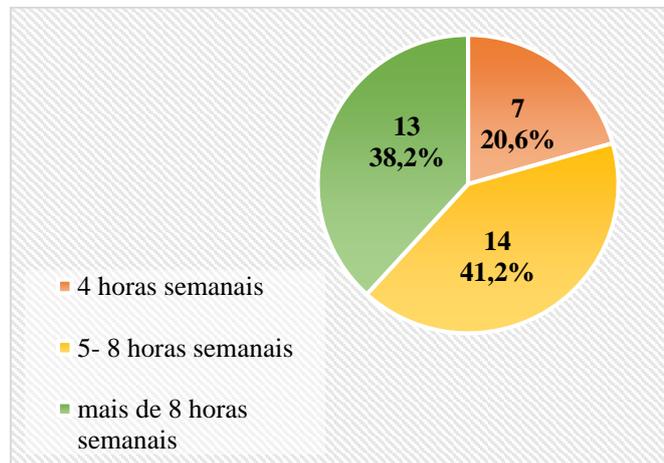
É importante ressaltar que no período de atividades não presenciais as professoras organizavam o planejamento daquilo que seria realizado mensalmente, o que diminuía a carga de trabalho diária e o tempo gasto na confecção das atividades e recursos pedagógicos. No entanto, suas tarefas mudaram neste período de pandemia, pois, mesmo que não estivessem na escola, as docentes acompanhavam diariamente as famílias através das tecnologias virtuais, respondendo dúvidas, fazendo vídeo chamadas e por meio de atividades interativas.

Três fatores principais tornaram estas tarefas motivo de cansaço emocional e estresse para as trabalhadoras: 1) Nem todas as famílias participavam e buscavam as atividades programadas, o que gerou o sentimento de não reconhecimento do trabalho que estava sendo realizado e preparado com empenho pelas docentes; 2) Muitas professoras não tinham conhecimento do uso das tecnologias e desde o início da pandemia até o encerramento do ano letivo não tiveram nenhum tipo de formação que as preparasse para o uso das tecnologias virtuais e 3) O cansaço físico e emocional advindo do uso diário das telas de computadores e celular, tanto na tentativa de interação com as crianças e suas famílias como no uso para formações continuadas (que se intensificaram no período de isolamento).

Salientamos também que algumas das professoras tiveram bastante dificuldade em responder nossos questionários devido à falta de conhecimento do uso da ferramenta virtual, questão que não havíamos considerado em nosso planejamento. Foi necessário que estas docentes solicitassem ajuda da gestão da escola para que pudessem participar da pesquisa e isso nos mostra o grande *déficit* que elas possuem em relação ao uso das tecnologias. Tivemos o

mesmo problema na realização das entrevistas pelo Google Meet, pois precisamos explicar com antecedência como se utilizava a plataforma.

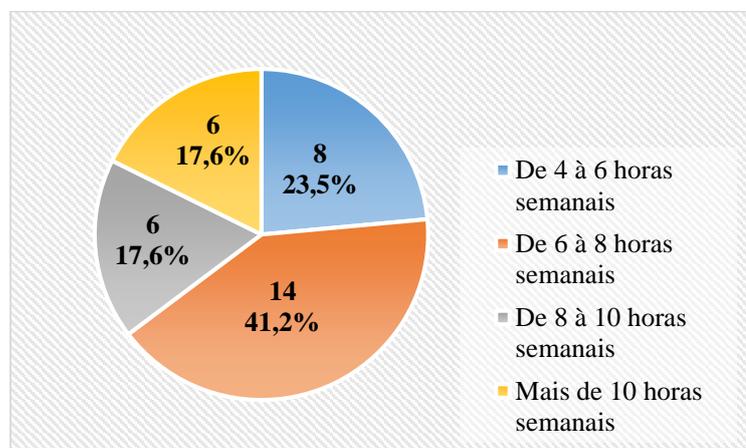
**Gráfico 29:** Tempo gasto nas atividades de planejamento



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Em relação ao tempo gasto na organização dos tempos, espaços e confecção de materiais pedagógicos, 41,2% das docentes disse que gasta de seis à oito horas semanais com este tipo de demanda; 23,5% gasta de quatro à seis horas; 17,6% de oito à dez horas e 17,6% respondeu gastar mais de dez horas semanais. As professoras consideraram, em suas respostas, sua jornada de trabalho completa (contabilizando as duplas e triplas jornadas) no formato presencial.

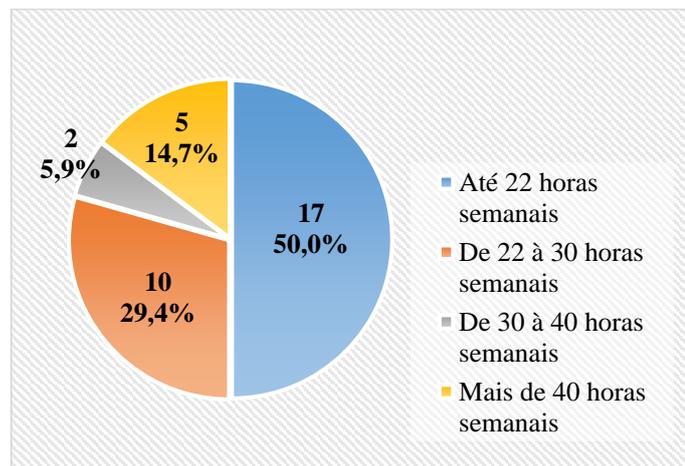
**Gráfico 30:** Tempo gasto na organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

No que se refere ao trabalho interativo com as crianças, 50% das professoras respondeu que gasta até 22 horas semanais; 29,4% gasta de 22 à 30 horas; 14,7% mais de 40 horas e 5,9% respondeu gastar de 30 à 40 horas semanais.

**Gráfico 31:** Média do tempo gasto no trabalho com as crianças semanalmente

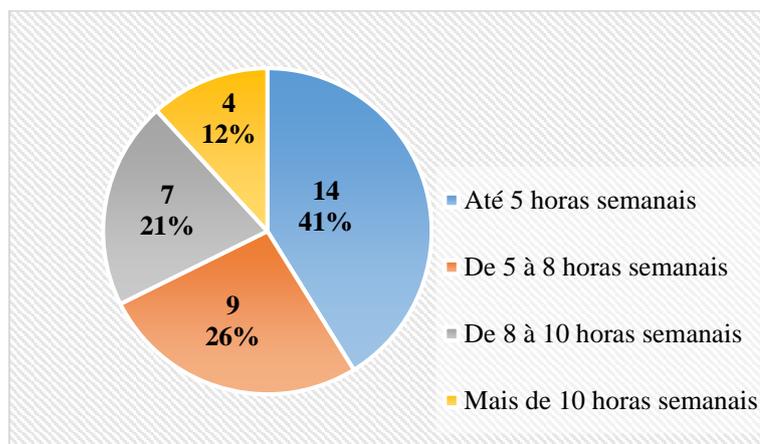


**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Quanto ao tempo gasto em atividades burocráticas, 41% das professoras respondeu gastar até cinco horas semanais, 26% gasta de cinco à oito horas semanais, 21% de oito a dez horas semanais e 12% gasta mais de dez horas semanais. Consideramos nestes resultados o significativo aumento das demandas burocráticas no período de isolamento social.

A questão de organização de material, caderno de chamada, isso depende. Pra fazer caderno de chamada eu tenho que estar quieta num canto. Essa história de entrar em sala de aula com as professoras ali e pergunta uma coisa aqui, outra coisa ali, isso me tira o foco. Já aconteceu de eu errar e fazer colagem encima, porque eu me distraio, eu tenho que ter aquele momento de fazer o caderno de chamada, sentar e fazer. Preencher. E ainda assim, se eu canso, eu vou fazer outra coisa pra espairecer a cabeça. Então tu imagina uma pessoa entrando e saindo dentro da sala dos professores? Por isso eu prefiro fazer em casa, gastar o meu tempo em casa.  
*Professora Bianca.*

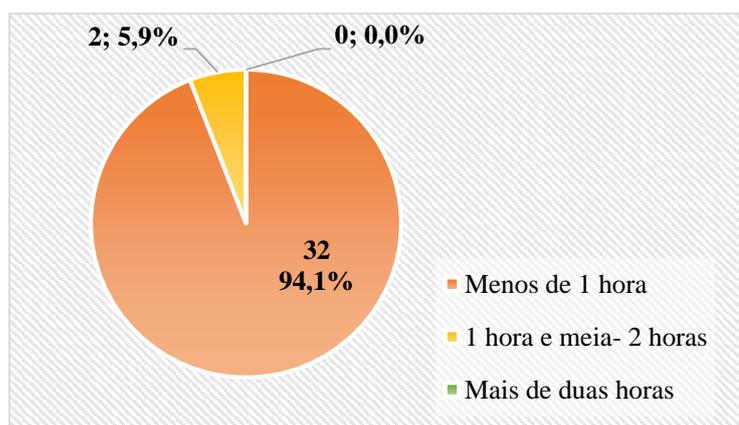
**Gráfico 32:** Média do tempo gasto nas atividades burocráticas



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Quanto ao deslocamento até o local de trabalho, 94,1% das docentes disse que gasta menos de uma hora para chegar à instituição e somente 5,9% disse gastar de uma hora e meia à duas horas até chegar no local de trabalho. Nas entrevistas semiestruturadas, foi ponto comum entre as docentes a importância de residir perto do local de trabalho, pois, na perspectiva delas, este é dos fatores que as fazem pensar em permanecer no trabalho.

**Gráfico 33:** Tempo gasto no deslocamento até o local de trabalho



**Fonte:** Produção da autora - Questionários online

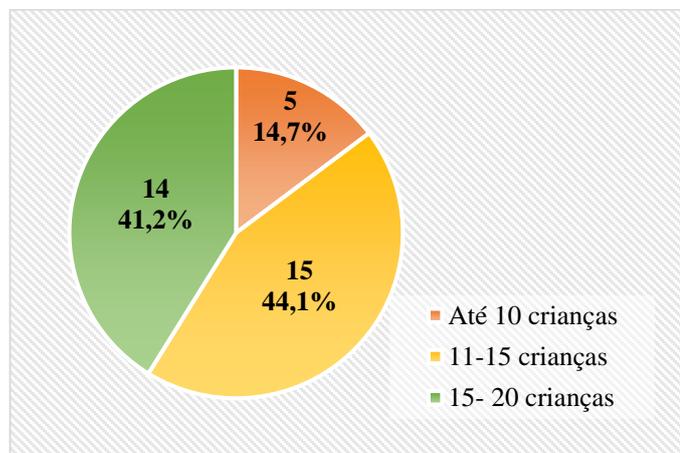
Outro ponto de concordância entre as professoras é a quantidade de crianças atendidas por turma, o que, na percepção delas, interfere na própria qualidade do trabalho. Nesse sentido, entendemos que “[...] as longas jornadas de trabalho e muitos alunos por classe é uma intensificação do trabalho. Cada aluno exige uma atenção diferenciada e uma aula com 20 alunos exige determinado esforço físico, emocional e mental” (OLIVEIRA, 2014, p. 65). É

também ponto de acordo entre as entrevistadas a necessidade de ter apoio em sala de aula, como monitoras auxiliares. Das quatro entrevistadas, somente as professoras de creche possuem auxílio de monitoras.

Os relatos das professoras da Pré-Escola mostram a necessidade de ter auxílio para conseguir dar conta da quantidade de crianças, embora se tratem de crianças que têm alguma autonomia e consigam realizar sozinhas determinadas atividades, como o uso do banheiro: “*Eu com 22 crianças me vejo estreita. Imagina se eu chegar a ter 30 dentro de uma sala de aula. Por lei, o máximo é 25, o que eu já acho um exagero. Tu fazer um trabalho com dez crianças e tu fazer um trabalho com 25 é completamente diferente. A qualidade cai, não adianta. Vamos ser francas: não é a mesma coisa. Professora Bianca*”.

Em relação à quantidade de crianças que estão atendendo atualmente (antes do período de isolamento presencial), 44,1% das professoras respondeu que atende de 11 à 15 crianças, 41,2% atende de 15 à 20 crianças e 14,7% está atendendo até 10 crianças.

**Gráfico 34:** Quantidade de crianças que há na turma nas quais as professoras atuam



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

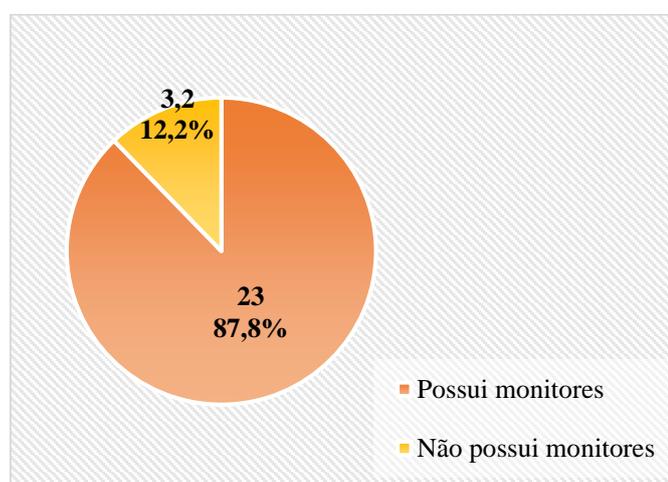
Quando questionadas se possuíam auxílio de monitores, 87,8% das professoras respondeu que sim, e que este auxílio pode ser também de auxiliares ou estagiárias, e 12,2% diz que não possui. Entre estas 12,2% estão principalmente as docentes da Pré-Escola que, por lei, podem atender, sozinhas, até 20 crianças na idade de cinco anos. No entanto, esta é uma necessidade compartilhada entre as professoras, pois, segundo elas, é difícil atender as necessidades de 20 crianças.

Esses dias uma aluna pediu para tomar água e fugiu, quis ir para casa. É desesperador. Em 24 anos de profissão nunca tinha me acontecido uma coisa dessas. É horrível, é

horrível. Mas claro, depois que aconteceu a gente conversou com a menina e avisamos a secretaria de educação pra não chegar de uma forma distorcida. Daí alegam que não tem dinheiro, que não podem pagar um monitor porque é muito caro, a prefeitura não tem isso, a prefeitura não tem aquilo, mas pra outras coisas a gente sabe que tem. *Professora Bianca.*

Aqui estamos dando uma controlada na quantidade de crianças. Eu tenho 20. Não tenho monitora, mas eu ainda tenho banheiro na sala e tudo. A minha colega tem a sala lá do outro lado, tem que atravessar tudo pra vir no banheiro, né? Uma turma com 25, pensa?! Tu tem que atravessar tudo aquilo. Ou tu manda [ir] sozinho ou tu vem e deixa a turma sozinho né? E daí é carro toda hora entrando e saindo. Teve um dos menores que se chaveou dentro da sala e daí? A professora estava no banheiro acompanhando outro que precisava de ajuda. *Professora Yohana.*

**Gráfico 35:** Docentes que possuem auxílio de monitores



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Ainda em relação à extensa jornada de trabalho, uma das professoras que entrevistamos destaca em suas falas que a quantidade de trabalho a estava deixando sobrecarregada, uma vez que, em função da busca por uma remuneração melhor, ela realizava tripla jornada de trabalho: atuava em uma casa de repouso como cuidadora de idosos, como docente na rede municipal (e gestora de uma escola multisseriada) e tinha as demandas da casa e do filho para dar conta. Destacamos que esta professora trouxe em seus relatos significativo sentimento de falta de reconhecimento, atribuído por ela às precárias condições de trabalho.

Embora estivesse atuando também na gestão da escola, seu salário era de docente contratada. Portanto, não ganhava abono salarial pelo cargo da gestão, nem vale-transporte, não podia fazer uso do transporte escolar e não recebia vale-alimentação (benefícios que professoras contratadas não recebem). No quesito jornada de trabalho, este tipo de contrato prolonga as atividades que precisam ser realizadas pela profissional, mas retiram dela uma série de direitos.

Destacamos que as professoras contratadas passaram a ter direito ao vale alimentação e, como dissemos, ao turno de hora-atividade, que antes não possuíam. Além disso, com as alterações no plano de carreira, as docentes de escola multisseriada passaram a ganhar adicional pelo cargo de gestão.

O ano passado eu trabalhava de manhã na casa de repouso, cuidando e dando banho nos velhinhos e de tarde eu ia lá pra escola. Então, antes de ir pra casa de repouso eu largava meu filho na creche e ia trabalhar. A turma dele era integral. De tarde eu tinha 5 turmas e mais toda a direção da escola, a papelada toda. Dava aulas para as 5 turmas, de 1° a 5° ano e mais a pré-escola. Eu separava eles em grupos, tipo 1° sozinho, 2° e 3°, 4° e 5° para ficar mais fácil para trabalhar. Na mesma sala, 22 crianças e uma professora só. Eu tentava fazer assim 1° ano sozinho, 2° e 3° porque eles estavam mais ou menos no mesmo nível, o 4° e o 5° também. Então assim, tinha alguns alunos que estavam no 2° ano que não sabiam nem ler e nem escrever, daí eu puxei eles pro 1° ano para acompanhar o 1°, pra conseguir alfabetizá-los, né? E o 3° eles estavam no nível do 2° ano, então eu ficava trabalhando ali, sabe? Com conteúdo deles, mas encima do nível do 2° ano. E o 4° e o 5° também, até porque no 5° ano tinha somente um aluno. Tinha a pré-escola também, aí atendia eles juntos. De noite, quando eu chegava, eu tinha o meu filho pra atender e tinha que planejar. Às vezes eu conseguia fazer o planejamento pro outro dia na escola, quando eles estavam no intervalo. Aí eu tinha as quartas-feiras livre, mas tinha que ir na educação levar a papelada da escola. Era bastante exaustivo. Agora na Educação Infantil melhorou muito. *Professora Paula.*

No magistério, de acordo com Hypólito (2010), é comum observarmos “o alongamento das jornadas pela acumulação de contratos e pelo imenso acúmulo de horas de trabalho que precisam ser realizadas para receber uma remuneração satisfatória” (HYPÓLITO, 2010, s/p).

O desdobramento [um turno a mais] te dá o dobro de trabalho, é o dobro de dedicação que tu vai ter que ter, duas escolas pra te dedicar, só que tu não ganha o teu salário cheio. Ele não vem o teu salário cheio, teu salário base não é completo, mas em compensação, para o imposto de renda ele é considerado como normal, então aquilo tudo que tu ganhou em um ano, o imposto de renda te tira tudo. Se todos os professores fizessem esse cálculo, ninguém desdobrava. De que adianta eu trabalhar dobrado, fazer dois planejamentos, me dedicar, viver só para a escola, porque tu acaba vivendo só para a escola e chegar no ano seguinte, tu ter que devolver tudo pro imposto de renda? Então não vale a pena. Professora Bianca.

Entendemos, portanto, que é necessário considerar as relações entre jornadas, contratos de trabalho e remuneração (OLIVEIRA, 2016), para que possamos compreender as condições de trabalho das professoras. Estas relações nos mostram o quanto tem se ampliado as jornadas de trabalho e se intensificado a quantidade de demandas, seja no período presencial, seja no período de atividades em *home office*.

### 5.3.2 Sobre os contratos de trabalho

Um contrato de trabalho compreende “de forma abrangente todo contrato pelo qual uma pessoa presta serviços à outra” (RIBEIRO, 2010, s/p), sendo os contratos temporários aqueles que possuem período certo de duração e estão sujeitos à possibilidade de rompimento antes do tempo previsto, tanto por parte do empregador, quanto do empregado. Os contratos explicitam as relações contratuais estabelecidas e as formas de organização de uma atividade profissional, no que tange à direitos trabalhistas, remuneração e jornada de trabalho.

Os contratos temporários se constituem como parte de “novos modelos de trabalho” que contribuem com o alastramento da precariedade laboral se referindo à desestabilização geral da sociedade, uma vez que “tem a ver com ‘o esboroamento da condição salarial’, afetando também os trabalhadores com estatuto estável” (CASTEL, 1995, p. 401). Nesse sentido, entendemos que a flexibilização proposta pelos contratos de trabalho contribui com a precarização em que a atividade é realizada, pois os direitos que uma categoria possui são fruto de um contrato de trabalho. Assim, quando o contrato não dá conta de apresentar condições dignas, os trabalhadores tendem a viver em condições de instabilidade constante.

Das professoras participantes de nossa pesquisa, apenas 13 estão na condição de professoras concursadas (que possui estabilidade e plano de carreira), enquanto que 21 docentes são profissionais contratadas, totalizando 61,8% das professoras em atuação. Os contratos de trabalho na rede municipal possuem a duração de um ano, podendo ou não ser renovados no início do ano letivo seguinte. Este tipo de vínculo trabalhista não oferece uma série de direitos, como férias remuneradas, vale transporte, vale alimentação (em alguns municípios), 1/3 de hora-atividade, etc.

Para Oliveira (2016), os contratos de trabalho nos remetem à significativos problemas com a remuneração e o reconhecimento simbólico e salarial. Além disso, expressam problemáticas típicas das jornadas de trabalho, marcadas pela falta de direitos, pela seguridade, pela implementação de planos de carreira dignos e pela intensificação dos tempos de trabalho.

No que se refere à categoria *contrato de trabalho*, conforme já compartilhado na análise das demais categorias de nosso estudo, constatamos que há condições de trabalho distintas para as professoras, de acordo com sua relação contratual. Entendemos que para as docentes contratadas temporariamente, o trabalho terá determinados sentidos, enquanto que, para as concursadas, terá outros, considerando sua diferente seguridade perante o contexto social. Nessa perspectiva, as relações contratuais correspondem a uma categoria essencial, na medida em que percebemos que as profissionais se encontram trabalhando com medo da perda

dos contratos e conseqüentemente de sua remuneração, e isto sem acarreta na desvalorização que sentem as professoras.

Sá (2010) considera quatro principais características nos contrato de trabalho na sociedade capitalista, sendo elas: 1) a insegurança no emprego advindo da possibilidade de perder o trabalho a qualquer momento; 2) a perda de direitos sociais expressos na falta dos benefícios que complementam a condição salarial; 3) os salários baixos e 4) a descontinuidade nos tempos de trabalho (SÁ, 2010). Para a autora, uma das conseqüências do trabalho precário que advém de contratos temporários é o surgimento de um trabalhador que precisa buscar constantemente a ampliação de sua jornada de trabalho em busca de melhores condições salariais. Além disso, na tentativa de estarem no mercado de trabalho, as docentes acabam optando cada vez mais pela busca de contratos que compõem regimes suplementares (turno que corresponde a dupla jornada de trabalho).

Durante o período de isolamento social, as professoras contratadas pela rede municipal tiveram seus contratos de trabalho suspensos, pois, de acordo com as notas divulgadas pelo município, o dinheiro destinado aos contratos seria investido na saúde pública, que necessitava de todo o apoio financeiro. Assim como o município no qual realizamos nosso estudo, vários outros tiveram a mesma iniciativa: suspender os contratos de servidores contratados de várias áreas, tais como a educação e a assistência social.

Isto nos remete ao primeiro ponto destacado por Sá (2010), que trata da insegurança destas trabalhadoras, pois as docentes não estavam preparadas para perder os contratos e conseqüentemente sua remuneração, considerando que há profissionais que possuem somente o contrato como fonte de renda. Além disso, o período que se seguiu ao retorno do trabalho das professoras contratadas foi marcado pelo medo de haver outro corte financeiro, o que fez com que elas se dedicassem ainda mais às atividades que eram solicitadas, de acordo com seus próprios relatos.

Não achei justo o corte dos contratos, principalmente para aquelas profes que foram afetadas integralmente. Porque, por exemplo, eu tinha outro recurso né? Mas eu tinha colegas que não tinham recursos nenhum, não tinham dinheiro nem para comer, né? Porque estavam contando com aquele salário e dependeram de ajuda de familiares.  
*Professora Yohana.*

De acordo com os relatos das professoras com as quais conversamos, o que as incomodou muito foi o fato delas terem sido comunicadas das suspensões de contrato por e-mail. Algumas professoras só souberam que tiveram seus contratos suspensos através das redes sociais, o que elas definem como “*desumano, descaso*”, e que acabou gerando sentimentos de desmotivação e de falta de reconhecimento profissional, uma vez que não houve explicações

por parte da gestão sobre os motivos pelos quais os contratos foram suspensos. Todas as justificativas apresentadas pelos gestores foram divulgadas na mídia, ao invés de serem informadas às trabalhadoras.

Só comunicaram por e-mail a lista dos nomes. Nada assim informal, tudo formal. Então eu acho que da maneira como nos foi colocado também, eu achei injusto, sabe? Muito frio, *desumano* até. Porque simplesmente “*ah a gente não precisa mais de vocês, tchau*”, sabe? E foi de um dia pro outro. Não foi assim: “*ah vocês têm...*”, pelo menos pra gente se organizar né? Teve gente que pediu demissão e foi trabalhar em outro lugar, porque precisava comer. *Professora Yohana.*

A minha sorte foi que eu moro com os meus irmãos. As contas eu não paguei nada. *Esses dois meses foram os meus irmãos que sustentaram a casa.* Agora que eu consegui colocar tudo em ordem de novo, colocar tudo em dia, mas é complicado. Nos avisaram tudo pelo whatsapp: “*a partir de hoje os contratos estão suspensos*”. Não nos chamaram na escola para conversar, nada. Simplesmente falaram que iriam cortar e deu. *Professora Paula.*

Um grupo de aproximadamente dez docentes da rede (não especificamente da Educação Infantil) optou por buscar o retorno dos contratos de trabalho por meio da justiça. Na opinião das professoras da pesquisa, os contratos só retornaram pela iniciativa desse grupo, pois, se dependesse dos gestores, aqueles teriam se mantido suspensos até o final da pandemia, desconsiderando que estes 100 trabalhadores precisavam se manter durante o isolamento social. Muitos docentes acabaram deixando a rede e procuraram empregos em outros locais.

Destacamos, ainda, que em uma de suas falas públicas a secretaria de educação afirmou que o retorno dos contratos se deu devido à necessidade do município de “capital humano” para dar conta das iniciativas que foram planejadas na pasta da educação para o período de atividades não presenciais. Durante o tempo em que as professoras contratadas estavam suspensas, as docentes concursadas realizavam o trabalho daquelas: planejaram, organizaram e enviaram atividades para as turmas que ficaram sem professoras. Isso gerou sobrecarga para as concursadas, sem nenhum acréscimo em suas remunerações.

Eu fiquei sem chão. Eu pensava: não dá pra se desesperar. Claro que a parte financeira me preocupou. Eu coloquei na justiça, porque é um direito. Porque esse dinheiro não foi revertido para a saúde. Se eles tivessem me dito que o meu salário iria para ajudar, eu teria numa boa aceito, entende? Mas não é. Esse dinheiro é um fundo, esse dinheiro vem para isso, tu entendeu? Se tu não usar esse dinheiro pra pagar os contratos, esse dinheiro volta. Ele não vai pra outro recurso. Só que não foi isso que foi falado né? Tu entende? Aí, por isso que a gente foi atrás. Foi falado na rádio e nos jornais: *ah porque esse dinheiro vai ser... é um momento de pandemia, a gente precisa economizar...* Tudo bem, no início a gente argumentou, argumentou e foram essas as respostas que a gente teve. Só que daí a gente foi pesquisar e ver e não era. Esse dinheiro dos contratos é do FUNDEB, é um fundo. Esse dinheiro é para isso. *Professora Yohana.*

Para Oliveira (2004), o significativo número de profissionais que se encontram na situação de perda dos direitos trabalhistas e previdenciários tem tornado cada vez mais “agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego no magistério público” (OLIVEIRA. 2004, p. 1140).

A supervisora criou os grupos com os pais e perguntou se eu queria entrar. Eu disse que não, não tinha condições. Eu só estaria ali no grupo por estar, eu seria uma figura ali dentro, porque eu não ia poder mandar atividades, sabe? Isso também achei muito chato. Nem os pais foram comunicados, não foi feito nenhum documento dizendo: “olha, a gente pede a compreensão de vocês, mas no momento né...”, nada. Parece que eu não quis mandar material para as crianças. Eu fiquei bem desestimulada, bem chateada mesmo, porque eu achei injusto sabe? Todos os argumentos que foram usados que na verdade não eram coerentes com o que diz na lei, né? Esse dinheiro ele vem para nós, independente de pandemia ou não, esse dinheiro ele é disponibilizado. Então sei lá, se tivessem me mandado limpar a sala, limpar armário ou limpar qualquer coisa pra não ficar sem, eu teria ido sabe? Eu não achei justo a gente ficar totalmente desligado da escola. *Professora Yohana.*

Esta situação acabou por desmotivar as docentes, que definem o corte como “*um baque muito grande*” que trouxe implicações emocionais para seu bem estar. Soma-se a isto o sentimento de não reconhecimento pelo trabalho realizado e conseqüentemente a compreensão de que falta estabilidade e direitos trabalhistas para a categoria docente, quando seu vínculo empregatício assume a forma de contrato temporário.

### **5.3.3 Sobre o processo de intensificação**

A intensidade de um trabalho não se relaciona somente com o uso das capacidades físicas dos trabalhadores, mas também, e em especial nas atividades de serviços como o trabalho docente, com as dimensões intelectuais presentes nas atividades de planejamento e organização, com o esforço emocional realizado no momento em que as professoras precisam gerir suas emoções e a dos alunos (mesmo que a distância, mas também presencialmente), com o cuidado e com o uso de sua dimensão afetiva. No cotidiano de uma professora de Educação Infantil, acreditamos que as profissionais fazem uso de todas estas dimensões e que isto acaba por sobrecarregá-las, quando somado ao prolongamento das jornadas de trabalho.

Para Souza, Fernandes e Filgueira (2015), um dos fatores que nos permite considerar a atividade docente um trabalho precário é justamente a intensificação do mesmo e a ampliação das jornadas de trabalho, o que observamos estar ocorrendo no trabalho das professoras participantes da pesquisa no período de isolamento social.

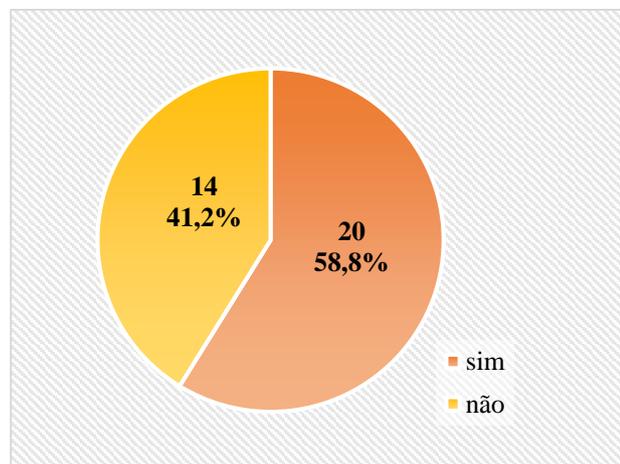
O termo *precariedade* é polissêmico, pois envolve uma ampla gama de aspectos, como a forma de contratação, os espaços físicos e materiais disponíveis, etc., mas não resta dúvida de

que a intensidade e a quantidade de demandas que as professoras precisam “dar conta”, além da maioria delas atuar sem vários direitos sociais, permite caracterizar como precário o trabalho realizado.

Apple (1989, p. 48) destaca que “a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação são deteriorados”. Para o autor, quanto mais trabalho os professores tiverem, mais eles podem sentir necessidade de elaborar formas e “atalhos” para eliminar tanta carga, o que faz com que o trabalhador acabe por perder o controle de sua atividade. É o que observamos principalmente no período de atividades presenciais, quando as professoras elaboram estratégias para melhor lidar com a intensidade, carga e demandas de trabalho.

Para Dal Rosso (2008, p. 20), a intensificação do trabalho é expressa no dispêndio de energia gasto pelos trabalhadores em sua atividade, pois “é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos”. Das professoras participantes de nossa pesquisa, 58,8% consideram o trabalho docente uma profissão intensa e 41,2% não consideram.

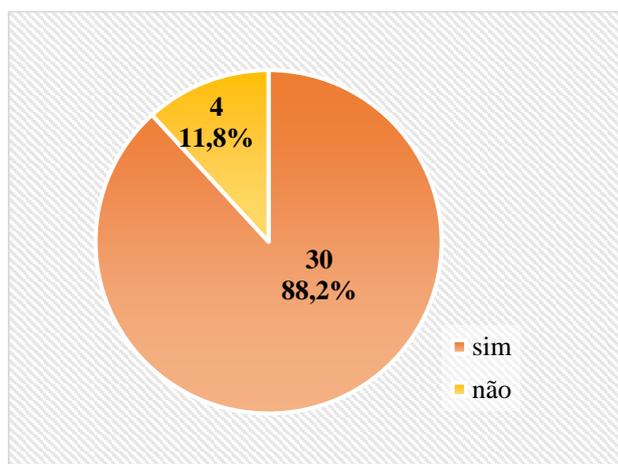
**Gráfico 36:** Intensidade do trabalho: Você considera o seu trabalho intenso?



**Fonte:** Produção da autora- Questionários Online

Quando questionadas sobre a intensificação do trabalho no período de isolamento social, 88,2% das professoras disseram ter percebido aumento significativo na intensidade de seu trabalho, o que se manifesta na quantidade de tarefas que precisam realizar, principalmente as burocráticas. Isso foi possível notar também em relatos que evidenciam a ampliação de suas jornadas de trabalho e as novas exigências advindas do uso das ferramentas tecnológicas.

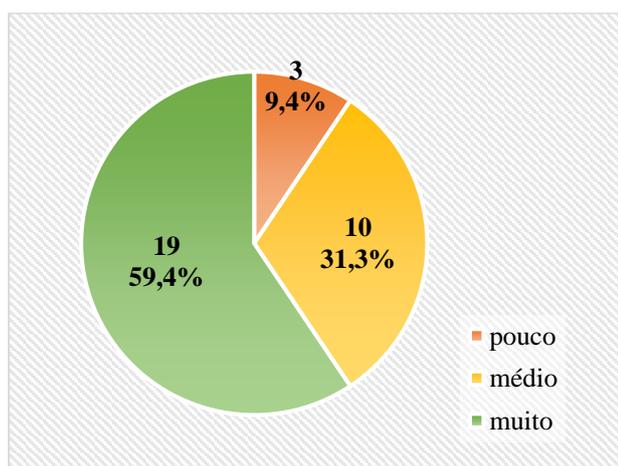
**Gráfico 37:** Intensidade do trabalho no período de isolamento social: Houve aumento nas demandas de trabalho?



**Fonte:** Produção da autora-Questionários online

Em relação à medida da intensidade em que o trabalho tem sido realizado durante o período de isolamento social, 59,4% das professoras observou muito aumento; 31,3% aumento em nível médio e 9,4% notou pouco aumento nas demandas.

**Gráfico 38:** Intensidade do trabalho na pandemia: Medida do aumento das demandas



**Fonte:** Produção da autora- Questionários online

Em relação ao aumento da intensidade do trabalho e das demandas, uma das docentes enfatiza que,

A preparação do planejamento e toda a questão de organização de material e atividades, atender os pais... realmente, o trabalho em casa aumentou, sim. Aumentou porque na escola tu cria junto com a criança a atividade né? Dependendo do que for pra fazer ali. Em casa, a gente tem que fazer e mandar pronto. Então eu tenho que fazer 22 joguinhos. Às vezes a gente faz coisas pra atingir a todos, pra facilitar pra

todo mundo né!? E aí tu acaba fazendo para todo mundo. Então não são 22, são 91 crianças, dependendo do que tu faz. Então realmente aumenta. É muito maior no período não presencial. *Professora Bianca.*

Além disso, são vários os relatos das docentes que expressam o quanto a atividade tem sido intensa e cansativa para elas. A constante intensificação a que estão submetidas é observada pelos teóricos que tratam das jornadas e condições de trabalho como algo que vem ocorrendo de forma paulatina para a categoria docente (DAL ROSSO, 2008; TARDIF; LESSARD, 2014; OLIVEIRA, 2014). O processo de intensificação é resultante das precárias condições de trabalho, que acabam impondo aumento de ritmos, exigências e tempos de trabalho.

#### **5.4 Trabalho de cuidado e Trabalho emocional: “*Nosso trabalho está sem sentido*”**

A quarta categoria emergente de nossa análise corresponde aos conceitos de *trabalho emocional* e *trabalho de cuidados*. Enquanto categoria de análise, o trabalho emocional se faz presente em todas as falas das participantes de nosso estudo e dialoga com as demais categorias da pesquisa, uma vez que o reconhecimento (ou falta dele), a autonomia, a precarização e a intensificação da atividade de trabalho estão relacionados aos aspectos emocionais das trabalhadoras. (CAMPOS, 2018; VIEGAS, 2020; COSTA; SILVA, 2019).

O cuidado, além de ser uma das principais características do trabalho das professoras que atuam com crianças pequenas, apresenta relações com a categoria de gênero, pois, ao ser socialmente atribuído às mulheres como algo natural e inerente a suas características femininas (CARVALHO, 2003, p. 195-196), o cuidado é concebido como algo de menor valor, o que contribui com a desvalorização do trabalho das docentes.

Não entendemos o trabalho emocional e o trabalho de cuidado como dimensões isoladas do trabalho docente, e sim como dimensões que dialogam entre si, implicando uma na outra. Com base nos autores que tratam dos conceitos de trabalho emocional (OLIVEIRA, 2014; SOARES, 2012) e do trabalho de cuidado ou *care* (BORIS, 2014; BORDERÍAS, 2014; HIRATA; GUIMARÃES, 2012) procuramos entender, explicar e descrever as relações entre estas categorias, gênero e condições de trabalho. Entendemos que se tratam de dimensões que, além de caracterizar à docência, são determinantes na compreensão das profissionais acerca do trabalho que realizam.

Para esta reflexão, analisamos o trabalho docente a partir de sua principal característica: a *interatividade* (TARDIF; LESSARD, 2014), considerando que a docência é

uma profissão na qual o principal o objeto de trabalho é a interação humana e as relações, o que torna o trabalho complexo e reflexivo (TARDIF; LESSARD, 2014). Para os autores, “[...] as pessoas não são um meio ou a finalidade do trabalho, mas a “*matéria-prima*” do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 20).

O trabalho emocional está bastante relacionado a uma necessidade de gerir as emoções no trabalho (OLIVEIRA, 2014; SOARES, 2012; HIRATA; GUIMARÃES, 2012). No trabalho docente, podemos perceber o trabalho emocional nas seguintes situações: a) as professoras procuram formas de melhor lidar com os seus sentimentos e emoções diante do processo de trabalho e das condições que possuem para realizá-lo, considerando a multiplicidades de situações que podem ocorrer em seu cotidiano e b) a gestão dos sentimentos das crianças se refere especificamente ao ato de acolher o choro, dar colo e atender as necessidades básicas que envolvem o cuidado, ou seja, fazer o possível para que elas se sintam bem no ambiente institucional. Estes acontecimentos corriqueiros de uma instituição de Educação Infantil envolvem a interação, o cuidado, as emoções e as condições de trabalho.

No trabalho interativo, as docentes não são neutras diante das situações do cotidiano e das relações sociais estabelecidas com as crianças, com as famílias, com a gestão e com seus pares, que envolvem “pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, P. 35). Nesse caso,

Todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontrolável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 30).

Dessa forma, pensar nessas relações a partir da interatividade é o fim condutor para entender o que envolve uma profissão na qual o humano é o foco central. “Ensinar<sup>32</sup> é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31) e, portanto,

[...] evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, os

---

<sup>32</sup> É importante destacarmos que algumas das palavras que aparecem em nosso estudo, como é o caso de “ensinar”, são fiéis às citações utilizadas em nossa fundamentação teórica. No entanto, concordamos com a visão de que na Educação Infantil, não há processo de ensino e, sim, processo educativo (BARBOSA; RICHTER, 2013). O mesmo se aplica ao termo “aluno”, pois, se não há ensino nesta etapa da Educação Básica, não há alunos e sim, educandos.

docentes engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, trunfos inegáveis do trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33).

Constatamos que no período de distanciamento social a perda da interatividade e das relações presenciais com as crianças foi motivo de grande desmotivação para as docentes. Quando solicitamos que elas descrevessem o que significava o trabalho diante do contexto de pandemia, em que a relação com educandos e famílias se reduziu ao estabelecimento de vínculos virtuais, suas respostas demonstraram o que elas, como profissionais, estão sentindo em função do rompimento do contato diário, o que fez com que muitas descrevessem o trabalho como algo penoso:

No nosso trabalho é impotente, pois nada substitui o professor em sala de aula; Estamos muito distantes do que significa Educação Infantil; Nosso trabalho está significando algo vazio, sem sentido, pois na Educação Infantil o contato físico, visual e social é muito importante na relação com as crianças; O trabalho tem me deixado muito triste longe das crianças. Eu tenho dificuldade em gravar vídeos e acredito que para trabalhar com crianças é preciso estar junto. Para mim está sendo muito difícil este contato à distância; Distanciamento social não combina com Educação Infantil, porque ela é construída pelas interações. (*Respostas de várias docentes à pergunta aberta de nosso questionário*).

Ainda assim, algumas professoras expressaram sentir a importância do seu trabalho com as crianças em tempos de pandemia: *“o nosso trabalho tem sido de suma importância no momento atual para o desenvolvimento das crianças, tanto emocionalmente, quanto intelectualmente, para desenvolver habilidades e competências, mesmo que seja a distância”*. No entanto, dizem que *“os pais não estão reconhecendo o esforço”*. Para elas, este novo modelo exige constante empenho e dedicação,

Nós estamos nos reinventando a cada momento. É uma situação pela qual ninguém tinha passado! Estamos nos esforçando ao máximo para superar as expectativas de todos, mas é um momento delicado. Estamos nos esforçando para não perder o contato e o vínculo com as crianças, tentando fazer o melhor possível para eles. *Professora participante dos questionários*.

A falta de reconhecimento das famílias é um consenso entre as professoras como um dos fatores que as têm deixado cansadas emocionalmente. Soma-se a isso a consciência das trabalhadoras de que elas estão seguindo orientações que não correspondem aos objetivos da Educação Infantil e isso gera o sentimento de contradição entre o que pensam e o que precisam fazer.

Não adianta eu estar fazendo muita coisa e não estar tendo *feedback*. Então eu estou ficando mais *light* agora. Estou vendo que eles estão se distanciando, na medida em

que eles estão vendo que não vai retornar. Foi feito um levantamento de quem voltaria e de quem não voltaria. Então acho que esses que não voltariam já deram o ano por encerrado. Então não tem que tá ali se estressando com coisas... são bebês, né? A gente até conversa, sugere alguma coisa, manda um videozinho, grava coisas pra eles, mas isso é muito complicado, ainda mais porque tu vai botar um bebê ali no celular, olhar um vídeo que a profe mandou? Daqui a pouco o bebê só quer o celular.  
*Professora Ana.*

O trabalho interativo, nessa perspectiva, assim como o trabalho de cuidado - que é muito mais amplo do que o entendimento do cuidado com o corpo das crianças (na troca de fraldas, no ato de dar comida, ao dar colo, etc.) - perpassam os sentidos do trabalho que as trabalhadoras estão construindo, que não são indiferentes ao contexto social. Isso nos leva a acreditar que a pandemia sem dúvida modificou a compreensão das trabalhadoras sobre seu trabalho, em especial na Educação Infantil, que tem como eixo norteador do currículo as interações e brincadeiras com base nas relações humanas. Vemos, nas falas das professoras, o quanto a falta de interatividade e as condições nas quais o trabalho está sendo realizado têm implicado em seu emocional e em como compreendem o trabalho.

Tanto o trabalho emocional quanto o trabalho de cuidado trazem elementos que nos permitem compreender os sentidos e significados do trabalho para as professoras e, por isso, entendemos que a docência não pode ser vista longe destas duas dimensões e de suas manifestações no trabalho docente. No entanto, pontuamos que mais estudos acerca dos conceitos são necessários e irão nos possibilitar melhor aprofundamento, uma vez que são conceitos pouco abordados nas pesquisas que tratam do trabalho docente.

#### **5.4.1 O Trabalho de cuidado**

O trabalho de cuidado pode ser caracterizado como um trabalho que envolve “um conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros” (HIRATA, 2016, p. 54). Durante muito tempo, foi desenvolvido pelas mulheres no ambiente privado de seus lares e, por isso, a análise do cuidado como um trabalho apresenta “desigualdades de gênero, raça e classe, uma vez que estas atividades são realizadas majoritariamente por mulheres, pobres, negras e migrantes” (HIRATA, 2016, p. 54). Como profissões que possuem como característica o cuidado com o outro, citamos à docência, o trabalho da enfermagem e os cuidadores de lares de idosos.

Embora haja poucos estudos sobre o cuidado na docência, quando tratamos principalmente da Educação Infantil não há como não considerarmos o cuidado como uma atividade inerente ao trabalho realizado pelas educadoras. O cuidado está ligado à “historia de

la familia, tanto aquella que se interesaba por la natalidad y la fertilidad, como la llamada “historia de los sentimientos: la historia de la infancia y la historia de las mujeres” (BORDERÍAS, 2018, p. 15). Este trabalho nos apresenta, portanto, “continuidades y rupturas en las culturas y prácticas de la maternidade, la lactancia, la higiene doméstica y, en general, en torno a los cuidados de la infancia” (BORDERÍAS, 2018, p. 15). O cuidado, nesse sentido, possui uma história que dialoga diretamente com a história das mulheres e das crianças, se fazendo presente na constituição das representações sociais que são atribuídas ao papel da mulher perante às crianças e a sociedade. Para Hirata (2012), o cuidado se caracteriza como “solicitude, preocupação com o outro e atenção às suas necessidades” (HIRATA, 2012, p. 28).

Em termos históricos, o trabalho de cuidado é atribuído à área da saúde, dedicando suas atenções para tratar daquilo que era desenvolvido com idosos e enfermos, a longo prazo. Quanto aos cuidados que já eram realizados desde muito tempo nos ambientes privados pelas mães e empregadas domésticas, estes não eram um tema de discussão, pois sempre foram concebidos como “não-trabalho” e vistos como uma obrigação feminina (HIRATA, 2012). Para a autora, as profissões que possuem o cuidado como atividade de trabalho se desenvolveram a partir de dois principais motivos: “o envelhecimento da população e a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho (HIRATA, 2016, p. 54).

Ao se inserirem as mulheres em profissões consideradas socialmente adequadas as suas características femininas, a atividade de cuidado passa a ser entendida como uma extensão daquilo que elas mulheres já realizam em seus lares. No entanto, devido ao processo de mercantilização das profissões de cuidado (principalmente na área da saúde) e do surgimento da necessidade de atender ao outro, algo que pertencia ao privado, este trabalho ganha visibilidade e estas funções passam a exigir “formação profissional, salário, promoção, carreira, etc., podendo até mesmo ser exercido por homens no ambiente público” (HIRATA, 2016, p. 54).

Um ponto importante nesta reflexão é que a grande maioria dos escritos sobre cuidado aborda os profissionais da área da saúde e não da docência, embora o cuidado seja uma dimensão extremamente significativa no trabalho das professoras, pois o tempo inteiro elas cuidam das emoções, do bem estar físico e emocional dos educandos e mesmos de suas famílias.

Além disso, embora o cuidado tenha avançado significativamente como uma profissão e tenha passado a exigir qualificação (BORDERÍAS, 2018; HIRATA, 2012, 2016; ZELIZER, 2012), o que fez com que este tipo de atividade recebesse um olhar “mercantilizado e econômico”, no trabalho docente esta dimensão ainda é completamente invisibilizada e

entendida como algo que pertence às mulheres, pois são elas que sabem cuidar, trocar fraldas, dar a mamadeira corretamente e orientar de uma forma qualificada. Os relatos das docentes mostram o quanto esta invisibilização interfere no sentimento de reconhecimento profissional.

Eles [os pais] pensam que não é realizado nada. Que eles estão ali só brincando, que a gente está ali só pra cuidar e deu, né? Alimentar, mudar e cuidar, é só o que eles acham, né? Mas não é assim, sabe? Tem a parte do cuidado, mas a gente tem que fazer alguma coisa. Até porque a gente é cobrada para mostrar depois estes trabalhos, o que eles fazem e como fazem. Mas a maioria acha que é só cuidar. Largar lá e deu. Porque eles chegam a partir das 12:30, então eles largam lá e vão embora. As crianças ficam até às 18:00, “*ah, é só brincar*”. “O que tu brincou hoje?”, “O que tu comeu?”, a gente percebe alguns assim. Outros não. “O que tu aprendeu hoje?”, “O que a profe fez hoje contigo?”. É diferente. Parece que a gente está ali e a gente não é nada. Que a gente está ali só pra cuidar. Infelizmente eles acham que é isso. *Professora Paula*.

Nesse sentido, estudiosos que abordam o trabalho de cuidado destacam características como a “pouca valorização, salários relativamente baixos e pouco reconhecimento social” (HIRATA, 2016, p. 54). Este quadro se relaciona diretamente à historicidade do cuidado, que sempre foi realizado gratuitamente por mulheres, como se fizesse parte de suas características naturais, implicando desta forma na divisão sexual do trabalho. Constatamos em nossa pesquisa que as próprias docentes possuem dificuldade de reconhecer o cuidado como uma dimensão do trabalho com crianças e bebês.

Quando passa a ser mercantilizado e entendido como uma necessidade do trabalho, o cuidado perde o seu valor social: “o cuidado pago deve, portanto, enfrentar as mesmas dificuldades e problemas que aparecem a cada vez que se tenta pensar nas relações entre atividade mercantil e as obrigações sociais” (ZELIZER, 2012, p. 20). Há, para Boris (2014), uma separação entre “casa e trabalho”, o que implica em uma separação entre “trabalho e cuidado/mãe e trabalhadora”, nos remetendo a uma questão de gênero que não pode ser deixada de fora da análise de uma atividade profissional, pois “[...] o trabalho tendo origem no amor ou na obrigação, torna-se sub-remunerado quando exercido em troca de salário e desvalorizado na economia do mercado” (BORIS, 2014, p. 102).

O trabalho de cuidado envolve tarefas da vida cotidiana, como “cozinhar, limpar e lavar”, mas também atividades que envolvem a existência pessoal, como “dar banho, acompanhar, alimentar, trocar as fraldas e transportar” (BORIS, 2014). Por isso podemos entendê-lo como uma dimensão do trabalho reprodutivo realizado em casa pelas mulheres. Ao se tratarem de atividades atribuídas a elas, passam a ter “seu valor econômico obscurecido” (BORIS, 2014, p. 104), quando o cuidado,

[...] deixa a casa e se desloca para o mercado, perde seu status de trabalho de afeto e passa a ser classificado como trabalho desqualificado, que qualquer pessoa pode realizar, já que as mulheres vêm executando essas atividades sem receber pagamento. Ele se torna estigmatizado por duas razões: em primeiro lugar, porque envolve sujeito, corpos e intimidade; em segundo, porque esses postos remunerados vêm sendo ocupados por pessoas de *status* mais baixo, com frequência homens e mulheres de cor e/ou imigrantes recentes. Embora não tenham por que ser trabalhos de mulher, ou de mulher imigrante, eles têm sido, historicamente (BORIS, 2014, p. 104).

Para as autoras que fundamentam nossa leitura sobre cuidado (HIRATA, 2012; BORDERÍAS, 2018, ZELIZER, 2012 e BORIS, 2014), a questão não está em considerar o cuidado uma dimensão do trabalho (no ambiente público), mas, sim, em considerá-lo um “não-trabalho” (no ambiente doméstico) e um “trabalho desqualificado” (no ambiente público).

As professoras que entrevistamos entendem que há saberes construídos a partir do momentos de cuidado, tanto para as crianças, quanto para si mesma. E por isso, de acordo com seus relatos, entendemos que o cuidado se relaciona diretamente com o trabalho emocional.

Um exemplo desta relação é que as docentes precisam acolher e cuidar das emoções, do corpo e da mente (do intelectual) e muitas vezes este tipo de acolhimento torna o trabalho cansativo para as trabalhadoras, que estão fazendo uso de suas energias físicas e emocionais no cuidado direto com as crianças.

No trabalho presencial tem aquela parte de um chorar, tu tem que pegar no colo né? Tu tem que saber, tu acaba te envolvendo bem mais com eles, aprendendo junto. No presencial é o físico, porque assim, tu não vai ver uma criança chorando e não vai dar colo, né? Na adaptação elas choram muito. Uma professora largava e a outra pegava. A gente passava muito tempo com elas no colo, porque elas choram muito, sabe? Tinha vezes que eu pensava que não iria conseguir, porque era muito choro. E não é só um chorando, as vezes eram 5 ou 6 chorando. Às vezes a gente se olhava e pensava assim: “E agora?”. *Professora Paula.*

Para as professoras, todos os momentos da interatividade são importantes e possibilitam estabelecer relações com as crianças, construir com elas sentidos para o tempo em que estão juntas: “a criança se apega aquela pessoa que alimenta ela, quando eles são bebês na verdade. Aquela pessoa que está ali com aquela criança, alimentando, conversando. É com essas que elas criam vínculo, essa confiança”. *Professora Yohana.* O cuidado é visto, portanto, como elemento importante para o estabelecimento de vínculos e de confiança com os pequenos.

Percebemos que as educadoras da Educação Infantil não cuidam somente das crianças, mas também de suas famílias: “eu noto que desde o primeiro dia os pais precisam se sentir seguros. Eles precisam ir embora tranquilos. Eu acho que passar essa tranquilidade pra eles é muito importante, sabe!? Tu não pode passar aquela coisa: *ah pois é, não sei se eles vão querer*

*ficar na escola...*”. Professora Yohana. Dessa forma, há o gerenciamento das emoções dos pais, algo que se torna fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho das professoras.

Eu noto de criança que não queria ficar na escola. A metade disso é tu transferir a confiança para as famílias. No momento em que o pai olhar e dizer *ah, eu tô seguro, to firme...* E eu sempre fiz muito isso: “*Pai, vai trabalhar. O teu filho vai ficar bem e qualquer coisa a gente liga, pode ir trabalhar*”. Eu sempre digo: vai trabalhar e tenta esquecer, porque se tu ficar lá numa agonia, numa angústia, o teu filho vai sentir aquilo. *Professora Yohana.*

Para Soares (2012), é a partir da interação que se dá no cuidado com o outro que “pode-se desenvolver uma história em comum, deflagrando-se uma interação de sequências no futuro e assim se estabelecem as relações” (SOARES, 2012, p. 45). Pensamos que as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias influenciam na qualidade em que o trabalho é realizado (na medida em que permite o sentimento de reconhecimento). No caso da docência, contribuem para que este [o trabalho] possua sentido para as profissionais, uma vez que se relacionam com o reconhecimento em que determinada atividade é realizada.

De acordo com Soares (2012), “a relação entre quem cuida e quem é cuidado é mediada pela família deste último [de quem é cuidado], a qual pode assumir um papel de maior ou menor importância na interação” (SOARES, 2012, p. 46).

Teve um dia que eu olhei pra eles [para os pais] e disse: “*o que vocês tão fazendo aqui? Podem ir embora*”. Daí eles olharam pra mim: “*É, profe? dá pra ir?*”, daí eu disse: “*Claro, vocês não tão vendo que as crianças tão bem? Não tem nenhuma criança chorando. Se alguém chorar, alguma coisa, se eu precisar eu ligo*”. É que imagina, né? A profe ia ficar ali sozinha com aquelas crianças. O que que eles não imaginaram? Não sei, né? Daí eu lembro que eles iam saindo e iam espiando na janela, como quem diz *não dá pra ficar né?* Professora Yohana.

Outro ponto trazido pelas docentes é a relação entre cuidado e condições de trabalho. Percebemos, por seus relatos, que elas nem sempre conseguem se dedicar às atividades de cuidado, pois necessitam dar conta de outras tarefas, consideradas “mais urgentes” em seu trabalho. Além disso, segundo as profissionais, a própria forma de entender o cuidado como um momento de aprendizagem para as crianças é essencial em sua atividade. Em alguns casos, as professoras acabam não compreendendo que ao cuidar das necessidades de uma criança estão compartilhando com elas um momento significativo de aprendizagem.

Como professora, às vezes tu não curte as crianças, porque não dá tempo. Porque daí tu já tem que fazer isso aqui, tu já tem que passar pra outra atividade, tu já tem que... e monitora eu via que não, que as monitoras davam colinho, sabe? Tudo aquela coisa

que eu gosto. De parar e dar um colinho, de levar pro banheiro e ir conversando, sabe? Ensinar coisas que como professora eu não consigo fazer, porque o trabalho, a atividade que tu tem que desenvolver te ocupa muito tempo, sabe? Aí tu ir lá, levar no banheiro... “profe, eu preciso ir no banheiro!”. Ano passado eu tinha duas monitoras, a monitora via e eu dizia: deixa que eu vou. Porque eu valorizo muito esses momentos, sabe? Tu ir conversando com a criança, tu chegar lá no banheiro e daí tu diz: “agora abaixa a calça, senta, pega o papel”... se é xixi... tu ensinar todo aquele processo ali, sabe? Daí seca o xixi, seca a gotinha, que nem eu sempre brinco, eu uso muito termos assim, das crianças. Para eles aprenderem também, a ter essa autonomia... isso é uma aula. Só que muitos profissionais [dizem]: “põe essas calças de uma vez, vamos de uma vez”. Não aproveita aquele momento. *Professora Yohana.*

Para Soares (apud HIRATA, 2012), há no trabalho de cuidado um aspecto relacional, “o aspecto dos sentimentos, o aspecto do que é singular e que, portanto, remete obviamente a um corpo e a uma corporeidade” (HIRATA, 2012, p. 30), pois há relações com o corpo. Deste modo, Soares (2012) apresenta três principais dimensões que envolvem o trabalho de cuidado: a dimensão sexual, a dimensão relacional e a dimensão emocional, destacando que as dimensões se relacionam entre si e ambas estão presentes no trabalho das professoras.

No que tange à *dimensão sexual* do cuidado, ela está “associada à utilização do corpo, pelo contato com o corpo do outro” (SOARES, 2012, p. 46) estando bastante presente na Educação Infantil, pois nessa etapa da Educação Básica as crianças aprendem muito por meio do corpo. Além disso, a troca de fraldas e a alimentação se constituem como momentos de aprendizados e do estabelecimento de confiança entre o bebê e a educadora. É por meio destes momentos de interação que o corpo se torna um instrumento de relações, que necessita de cuidado e acolhimento.

Já a *dimensão relacional*, também compreendida como trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2014), corresponde às relações que são estabelecidas por meio do cuidado e da interação, ou seja, envolve a “capacidade de guardar o equilíbrio para a interação, um aspecto importante para preservar a comunicação, a escuta. [...] envolve a paciência e o controle emocional” (SOARES, 2012, p. 47). Todas essas características são fundamentais nas relações que as educadoras estabelecem com as crianças pequenas.

Uma das falas mais frequentes nas entrevistas com as docentes é a dúvida que elas possuíam sobre “o que fazer com crianças tão pequenas?” ao se referir ao trabalho desenvolvido nas creches. Segundo elas, as respostas para seus questionamentos vieram a partir das relações e do contato cotidiano com as crianças, o que possibilita o estabelecimento de um vínculo que dá sentido à sua escolha profissional. Além disso, observamos que no contato diário com crianças pequenas elas acabam fazendo uso não somente dos conhecimentos pedagógicos, como também de uma série de saberes relacionais (SOARES, 2012).

Nós precisamos ter o olhar de que eles são bebês. Eles não têm essa compreensão do ser humano maior. Tu não pode querer cobrar de um bebê que ele esteja compreendendo. Dizer que a criança está fazendo aquilo porque ele quer, não é. Então, quando tu coloca isso na tua cabeça, tu não vai ter dor de cabeça. Eu nunca tenho dor de cabeça na escola. Porque eu tento me colocar na condição de criança, sabe? Te colocar no lugar deles. Se tu for um bebê, tu chega ali e tu é largado. Muitas vezes o pai passa da hora pra buscar. Tem que ter essa compreensão. Se colocar no lugar, porque se não tu vai te estressar, tu vai te cansar, tu vai te esgotar. Eu acho que se a gente souber se colocar um pouco no lugarzinho, ser criança um pouco, fica melhor.  
*Professora Ana.*

E, por fim, a *dimensão emocional*, a qual trata da forma “como as profissionais se sentem diante das situações de trabalho e dos acontecimentos que lhes cercam” (SOARES, 2012, p. 48), questão que merece melhor aprofundamento em nossa discussão, por se tratar de outra categoria emergente do levantamento de informações. Salientamos, portanto, que, para as professoras, o cuidado envolve muito mais do que o contato corporal com as crianças, como foi possível constatar no diálogo e reflexão com as docentes.

#### **5.4.2 Trabalho emocional e condições de trabalho**

De acordo com Oliveira (2014, p. 59), há três grandes momentos na atividade docente que nos permitem compreender a complexidade do trabalho das professoras. Em primeiro lugar, o momento inicial, que é composto pelo *planejamento* da atividade que será desenvolvida com as crianças. Nesta etapa as docentes preparam, pesquisam, estudam e antecipam os resultados esperados. É um momento de traçar objetivos e preparar os meios, ou seja, os instrumentos que serão necessários para a aula. Este planejamento pode ser diário, semanal ou anual e envolve o uso das capacidades intelectuais, físicas, emocionais e mentais das educadoras (OLIVEIRA, 2014). Portanto, é um período de grande dispêndio de tempo e de energia.

No segundo momento ocorre a *aula* propriamente dita e nela reside o uso de toda a dimensão emocional e do trabalho de cuidados, pois é nesse encontro que ocorrem as interações e relações com as crianças. Nesse momento acontecem situações que exigem o gerenciamento das emoções das docentes e das crianças, pois é preciso atender e acolher o choro, a necessidade, as birras, além das inúmeras outras possibilidades que podem acontecer nas situações de trabalho. Já o terceiro momento é onde as docentes realizam “a avaliação, o registro e a certificação do trabalho” (OLIVEIRA, 2014, p. 59).

Estes momentos não ocorrem de forma separada, principalmente na Educação Infantil, pois as professoras fazem uso de suas habilidades emocionais desde o planejamento até o momento de registrar, no qual utilizam uma série de conhecimentos e saberes que permitem a elas terem conhecimento do processo de crescimento das crianças. Na avaliação reside também o planejamento, pois é um momento no qual as docentes avaliam sua própria prática (OLIVEIRA, 2014).

Na Educação Infantil, embora mude a dinâmica das práticas desenvolvidas, as professoras também realizam o planejamento, a aula e a avaliação. Nestes três momentos, as docentes utilizam sobretudo três aspectos de seus saberes, conhecimentos e experiências profissionais: “o aspecto *físico*, o *mental* e o *emocional*” (OLIVEIRA, 2014, p. 62). Em atividades que utilizam o corpo ou a mente (o intelecto), o aspecto emocional não é deixado de lado, bem como ao produzir um instrumento de trabalho (um recurso pedagógico) que se refere ao uso dos saberes manuais, nesta produção está impregnando suas emoções. Por isso, entendemos que as professoras fazem uso dos três aspectos o tempo inteiro.

Nos momentos em que as profissionais fazem uso desses aspectos, há a presença da improvisação e da flexibilização, pois nem sempre elas conseguem realizar aquilo que foi planejado. A docência é uma profissão dialógica e isso caracteriza o terceiro grande momento da atividade docente: *as relações e interatividades* que possuem centralidade no trabalho destas profissionais (OLIVEIRA, 2014).

Neste sentido, o trabalho emocional é um “aspecto essencial na atividade de interação pessoal do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2014, p. 62). Ele trata das emoções no ambiente de trabalho, na medida em que “deflagra movimentos de mudanças de estado dos indivíduos” (SOARES, 2012, p. 48). Para o autor, o trabalho emocional, enquanto categoria de análise, “impõe uma maior complexidade das análises do trabalho, bem como de suas relações com a saúde física e mental. Além disso, é ponto decisivo para a compreensão do trabalho real, da organização e da saúde dos trabalhadores” (SOARES, 2012, p. 48-49).

Em nossa pesquisa, o conceito de trabalho emocional emerge nas falas das docentes quando compartilham a forma como se sentem no trabalho e as condições que possuem para realizá-lo. Emerge também da interatividade com as crianças, pois, para as professoras, “é impossível não se envolver com quem é cuidado” (SOARES, 2012, p. 54). Diante de todas as situações explicitadas, constatamos que ao tratarmos do emocional, ele está presente em todo o cotidiano de trabalho das professoras e elas precisam aprender a gerir aquilo que sentem para não acabar adoecendo emocionalmente.

Para Soares (2012), há duas formas de ação dos sujeitos do trabalho emocional: a) agindo em superfície: demonstrando aquilo que não estão sentindo, que é a expressão mais utilizada pelas professoras ao se referirem ao trabalho, devido às precárias condições em que estão realizando a atividade e b) agindo com profundidade: se esforçando para sentir determinadas emoções em situações específicas, por exemplo: sentir e demonstrar contentamento na frente das crianças, quando na verdade estão se sentindo sobrecarregadas com a organização do trabalho.

Compreendemos que as emoções que sentem as docentes surgem daquilo que vivenciam e, conforme apresentamos anteriormente, das relações com o seu contexto de trabalho, que está marcado por formas intensificação. Salientamos que as professoras demonstram visível cansaço emocional diante do contexto de trabalho em que estão inseridas e expressam o quanto se esforçam para mostrar algo diferente daquilo que sentem, para garantir o bom desenvolvimento de suas atividades,

Eu não sei porque motivo muitos pais fazem de conta que a gente não está fazendo nada, não sei o porquê, se não acreditam na educação, se têm ciúmes que o filho gosta da profe, eu não sei o porquê. Eu sou uma pessoa muito ansiosa, então me senti no início muito ansiosa. Fiquei bastante desestimulada com essa função do contrato ter sido interrompido, mas quando eu vou preparar a minha aula pra fazer vídeo chamada, eu tento fazer o melhor possível, coloco todo carinho, todo o amor, tento transparecer isso para as crianças, transmitir isso pra elas, para as famílias... Quando eu vou escrever um recado no grupo do whats, eu sempre tento fazer da forma mais carinhosa, aconchegante, porque eu acho que tá todo mundo num período bem sensível, bem delicado. Eu acho que não dá pra desanimar, a gente tem que ir atrás, valorizar ainda mais o trabalho da gente, né? *Professora Yohana.*

Há uma diferenciação de gênero no trabalho emocional, pois das mulheres se espera “delicadeza, gentileza e sensibilidade diante das situações de trabalho” (SOARES, 2012), o que também contribui para que as professoras acabem demonstrando determinados sentimentos.

Várias falas das docentes relatam seu descontentamento por terem de realizar algo diferente daquilo que acreditam ser o correto para crianças na faixa etária da Educação Infantil. As orientações recebidas da gestão para o envio de atividades não-presenciais causaram-lhes descontentamento, pois não consideram os saberes que elas construíram ao longo da profissão e suas concepções sobre crianças e infância. Nesse sentido, percebemos que, embora estejam emocionalmente esgotadas, elas estão tentando organizar o trabalho sem perder o controle daquilo que fazem.

Nesse período de pandemia, a gente está tentando provar, mais do que isso, *a gente tá tentando provar para os pais o que é importante na Educação Infantil.* Mas como é difícil, sabe? Porque não adianta. Eles querem... a gente acaba oferecendo o novo, a gente acaba oferecendo o diferente, mas aí a supervisora sempre diz: *nós temos que*

*mandar nem que seja meia dúzia de folhinhas. Se não, eles não se contentam. Teve um mês aqui que nós fizemos 3.000 cópias para a escola toda. Professora Yohana.*

Os aspectos emocionais estão relacionados ao crescente número de adoecimentos de trabalhadores docentes em nível nacional e local (GESTRADO, 2020; VIEGAS, 2020), pois, no esforço de mostrar a importância do trabalho realizado com as crianças, as professoras podem chegar ao esgotamento mental. Outro fator que contribui negativamente para o estado emocional das professoras é o medo provocado pelas perspectivas de retorno das aulas presenciais em um momento de pandemia mundial. A possibilidade de retornar foi cogitada nas redes municipais ao longo dos meses e a primeira etapa a retornar com as atividades presenciais foi a Educação Infantil da rede privada. Isso provocou nas profissionais angústia e medo, tanto pela sua saúde, quanto pelo medo de perder o emprego. As professoras não receberam formação para trabalhar com as novas medidas sanitárias.

*Me sinto angustiada. Eu acredito que no momento em que a gente voltar e a coisa funcionar e não der nada, eu acredito que isso vai aumentar, sabe? Eu acho que eles não vão aguentar. Tem pais que não aguentam mais. As crianças também não aguentam. É uma loteria, um risco que todo mundo está correndo. Daí eu penso: e se alguma coisa acontece na minha turma? Isso é um mal que não tem como reverter. Não tem como, 100% em lugar nenhum, enquanto não tiver vacina. Eu acredito que voltar nessas condições não vai diminuir o trabalho, porque tu vai ter que mandar pra casa e tu vai ter que aplicar, né? Assim tu ainda conseguia fazer todo o teu planejamento em casa, com calma, tranquilo. Mas tu vai ter que cumprir as 4 horas na escola e ainda mandar pra casa. Daí eu te pergunto: quando? Na hora-atividade não é suficiente. Professora Yohana.*

A falta de reconhecimento foi outro ponto trazido pelas docentes como algo que lhes deixou emocionalmente cansadas, uma vez que grande parte das famílias não reconhece a necessidade de seguir participando das atividades enviadas para casa e isso gera desmotivação. E as profissionais seguem se dedicando, planejando e gastando o seu tempo para que possam alcançar as crianças, mesmo que à distância. Este ponto foi destacado por todas as professoras.

*Tem pai que reclama que é demais, tem pai que reclama que é de menos, daí é pai que reclama que não consegue fazer, daí é pai que reclama que isso ele tá pagando pra fazer, como que ele tem que fazer em casa? Eu vejo o quanto a gente tem se dedicado pra não perder esse vínculo com as famílias, com as crianças principalmente, e daí eu ouço: “ah, eu nem vou fazer mais nada, eles nem retornam pra gente”. Eu tento, sabe, com a minha equipe lá, eu fiz de tudo no início pra elas não se desestimulem, mas é bem difícil, sabe? E eu acho que com tudo isso que tá acontecendo a gente tem que parar um pouquinho e pensar, né? Porque o que eu digo pra elas: “gurias, os pais que não faziam antes, são os mesmos que não estão fazendo agora”. Professora Yohana-Atuante na Pré-Escola e coordenadora de Educação Infantil.*

Observamos que ao elaborarem formas de lidar com este sofrimento, as professoras possuem consciência do quanto seu estado emocional pode ser afetado pelas condições de trabalho. Por isso, atitudes como demonstrar carinho e afeto, mesmo diante da perda do contrato assim como trabalhar 20 horas para não adoecer são formas de resistir às condições adversas: “Eu ia ficar louca, doente, ia gastar tudo em remédio ou eu ia cuidar mais de mim. Foi essa a decisão que eu tomei em 2014. Porque não adianta tu trabalhar dois turnos para enriquecer, comprar coisas lindas e maravilhosas e gastar tudo em remédio” *Professora Bianca*.

Para Tardif e Lessard (2014), vários fatores que podem interferir na forma como as professoras significam sua atividade, destacando que é uma das características da docência o investimento no local de trabalho. Exemplo disso é o fato das profissionais colocarem no trabalho interativo com as crianças suas forças físicas, emocionais e afetivas. Por isso, os autores acreditam que,

[...] os professores também são atores sociais que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

A complexidade da docência vai muito além do ato de “dar aulas”, pois não se trata de uma profissão mecanizada e repetitiva. Há nela sujeitos que vivem em constante processo de interação, sentem e significam suas experiências de vida com base naquilo que lhes é oferecido. Dessa forma, é notável a presença de prazer e sofrimento nesse trabalho. Um prazer permeado pelos sentidos pessoais e pela constante interação com as crianças. E um sofrimento, na medida em que estas profissionais observam seu trabalho se encaminhar para a forma de trabalho precarizado e alienado. Mas, como disse Marx, “*não há como ter trabalho sem significação social*”.

## 5.5 Sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil

*Toda ciência seria supérflua se a sua forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente (Marx, O capital III).*

Do ponto de vista marxista, o trabalho é concebido como “a principal característica que define o homem em sua totalidade” (SAVIANI, 2007, p. 153), por isso é considerado o motor- vivo da história e meio através do qual os seres humanos produzem a si mesmos, se modificam e transformam a natureza em constante movimento dialético. Isso resulta no processo histórico-ontológico da história da humanidade (SAVIANI, 2007; ANTUNES, 1999).

Para Sarup (1986), o trabalho é “atributo específico dos homens, uma forma de se tornarem eles mesmos” (SARUP, 1986, p. 106) e, desse modo, trabalhar significa dar sentido à história, às experiências e às relações que são construídas na prática social.

Concordamos com os autores que o trabalho é elemento central para os homens e, como tal, se torna “uma experiência elementar na vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais” (ANTUNES, 1999, p. 168). O reconhecimento da centralidade do trabalho dialoga com a concepção de Marx de que homens e mulheres não poderiam ser neutros diante da atividade, uma vez que o trabalho possibilita a interação entre o sujeito e o objeto, de tal modo que o sujeito não poderia ser passivo diante das condições e meios de produção. Na ação há muito de si: de seus saberes, experiências, valores, conhecimentos, sentimentos, etc. (SARUP, 1986). Está é uma visão de trabalhador ativo.

Nessa visão ontológica do trabalho há relações entre trabalho e educação, pois é por meio do trabalho que se aprende a produzir os meios de vida, seja o tipo de trabalho que for. É antiga a relação entre trabalho e educação, que possibilita o surgimento de uma nova geração que dá continuidade ao trabalho. Do ponto de vista de autores que tratam especificamente destas relações, o processo educativo ocorre *no* trabalho e *para* o trabalho (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2007; 1986) e está estreitamente ligado ao próprio sentido do mesmo.

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Com as formas que o trabalho assume no neoliberalismo, tais como trabalho temporário, precarizado, uberizado, privatizado, desregulado, terceirizado, flexibilizado, subcontratado, feminilizado, etc (ANTUNES, 1999; 2001), os sentidos atribuídos a ele passam por modificações. O que corrobora com o pressuposto inicial de nosso estudo, de que há relações entre sentidos, significados e condições de trabalho, uma vez que as condições contemplam uma ampla gama de aspectos organizacionais de uma atividade, considerando sua totalidade.

O sentido do trabalho oscila entre sua centralidade na vida humana (SAVIANI, 2007; MARX; ENGELS, 1974; ANTUNES, 1999, MÉSZÁROS, 2005) e o fim de sua centralidade (GORZ, 1982). Em nosso entendimento, acreditamos que não há como ocorrer o fim da centralidade do trabalho, enquanto ele implicar na ontologia do ser social e tornar possível que os trabalhadores transformem a si mesmos pela práxis. No entanto, concordamos que ao assumir as características da precarização, há uma tendência para ocorrer a “perda de sentidos pessoais” do trabalho, quando estes sentidos são relacionados principalmente à penosidade. Quando os trabalhadores se reconhecem naquilo que fazem, o trabalho se torna condição vital em sua existência e, portanto, podemos compreender que as condições de trabalho se tornam fundamentais para que haja esse reconhecimento.

Marx condenou o sistema capitalista por deformar a ideia de homem ativo perante o trabalho: o “homem tornou-se cada vez mais alienado, uma criatura das próprias condições sociais que ele havia criado; mas ele não tinha que permanecer prisioneiro dessas condições” (SARUP, 1986, p. 103), pois há nele o espírito criativo de ação e produção. Ao se tornar prisioneiro das condições de trabalho, o homem se sujeita a elas.

Com base em Hegel, Marx entendeu que há um significado objetivo na história, pois ela é o registro das transformações humanas por meio do trabalho, além de ser meio pelo qual eles produzem sua vida material. Dessa forma, ressaltou que “o homem deveria ser visto *historicamente*; aquilo que ele faz de si mesmo depende da interação de suas forças com o meio ambiente e as instituições da sociedade feitas por ele mesmo” (SARUP, 1986, 106). Portanto, os homens carregam marcos de suas transformações no mundo do trabalho.

Eis nossa primeira conclusão acerca dos sentidos e significado do trabalho docente: eles são completamente *históricos*. Quando Marx diz que “*não existe trabalho sem significação social*” (MARX, 1970), está dizendo que o trabalho precisa ter sentido para a classe trabalhadora que está trabalhando em uma sociedade organizada sob os princípios do capitalismo. Ou seja, o trabalho nesse contexto é *estranhado* e *alienado*, com pouca significação

para quem o vive e o realiza cotidianamente, ocorrendo, desta forma, uma objetificação do homem (das trabalhadoras docentes) em um objeto de trabalho (alguém que apenas executa uma determinada função) (MARX, 2004, p. 90). Há pouco espaço para a liberdade das trabalhadoras e para que elas se sintam de fato responsáveis pelo trabalho, uma vez que “não podem se expressar”, devido disciplina capitalista e as condições de trabalho vigentes no ambiente institucional.

Na sociedade tal como existe, o trabalho é coercivo não devido à sua natureza, mas devido às condições históricas sob as quais é realizado. Nas condições da economia capitalista, a produção é realizada em circunstâncias tão alienadoras que o trabalho, a atividade criativa do homem, o processo que chamamos de objetificação, se torna um processo de desumanização (SARUP, 1986, p. 109).

Partindo dessa relação entre formas de organização do trabalho e do sentido ontológico do mesmo, a própria dialética nos auxilia a pensar nos conceitos de *sentidos* e *significados*, ao “sugerir que a forma da aparência imediata de uma coisa não é ainda a sua forma verdadeira” (SARUP, 1986, p. 104). Não podemos nos basear somente no mundo aparente dos fenômenos, ou seja, naquilo que as professoras veem sobre seu trabalho e é responsável pelos sentidos e significados que elas constroem para a atividade. Isso na medida em que, conforme mencionado no capítulo três, elas consideram apenas algumas dimensões das condições de trabalho, deixando de lado a própria historicidade do trabalho que realizam.

Entendemos os termos sentidos e significados não como sinônimos, e sim como conceitos que se complementam dialeticamente. O termo<sup>33</sup> *sentido*, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, está ligado ao sensível, ou seja, ele trata das questões vividas que permitem a construção de aparências: dar sentido para aquilo que pode ser vivido, sentido (do verbo sentir). Já o conceito de *significado* trata de um conjunto de significações, que nos remete a apreensão do conteúdo daquilo que pode ser sentido, ou seja, dos saberes embutidos nessas significações que tornam possível apreender o fenômeno. As representações sociais são relacionadas ao conceito de sentido, devido a sua vinculação com aquilo que é vivido.

Para Vigotsky (2001), os sentidos são *pessoais* (que dizem respeito ao vivido por cada sujeito) e os significados são *sociais* (que envolve a historicidade da categoria docente). Os conceitos não podem ser tratados de forma determinada, como se representassem uma coisa ou outra e, sim, de forma dialógica, pois um implica no outro.

---

<sup>33</sup> A conceituação apresentada aqui é fruto dos diálogos estabelecidos com a professora Dra. Cheron Zanini Moretti. Utilizaremos as definições de Vigotsky por nos permitir conceituá-los melhor. No entanto, nossa leitura seguiu outra perspectiva teórica, qual seja, o materialismo histórico-dialético.

Aos *sentidos* construídos pelas docentes da Educação Infantil diante do contexto de trabalho já apresentado é atribuído tudo aquilo que as profissionais viveram, considerando suas histórias de vida e suas concepções de educação, por tratarem de algo que é importante para si, com base em determinadas vivências pessoais.

Aos *significados* é atribuído as relações do vivido, expressos em cada categoria emergente de nosso estudo, pois todas tratam de significações sociais em diálogo com a historicidade. Buscamos dar conta das relações entre o vivido (o sentido) e as condições materiais (históricas) em que o trabalho está organizado.

O conceito de *détour*, de Kosik (1976), explica a forma como pensamos as relações entre os sentidos (a aparência) e os significados (a essência). Por considerarmos que o movimento de *détour* nos permite conhecermos a essência de um determinado fenômeno, trataremos dos sentidos como algo aparente. Sentidos e significados perpassaram todos os capítulos desta dissertação, nos quais procuramos explicar com base em quais significados sociais foram construídos os sentidos pessoais das professoras de nossa pesquisa, bem como as relações entre estes conceitos e as demais categorias analíticas.

Desse modo, entendemos que as condições materiais de produção podem sujeitar e determinar a percepção dos trabalhadores (MARX e ENGELS, 1974). Para Kosik (1976), a atitude humana na realidade não é especulativa. Ela é, sim, a atitude de um ser que age sobre a natureza, um ser histórico que exerce atividades práticas e com base em relações sociais, considerando seus interesses. Para ele, portanto, o conhecimento perante à realidade possui dois graus: a *representação* (aparência) e o conceito da coisa ou a *coisa em si* (essência).

A teoria materialista distingue o contexto (da prática) e o contexto da teoria (KOSIK, 1976). Entendendo que a teoria permite o conhecimento do contexto através da mediação dos fatos, que ao serem arrancados do contexto cindem sobre o todo e, ao mesmo tempo, operam pelo método da investigação, de uma oscilação dialética entre o contexto da prática. Na concepção dialética de Kosik (1976), é por meio da práxis que a parte (o homem) é ativo sobre o todo (a realidade natural e social), ao mesmo tempo em que o todo também é ativo sobre a parte. As particularidades são imersas em uma totalidade e um fenômeno deve ser analisado neste movimento dialético.

Dessa forma, há um conhecimento ao nível da representação (a aparência), que diz respeito aquele que implica nos sentidos e significados do trabalho para as professoras, por elas estarem inseridas no mundo da *pseudoconcreticidade*, que apresenta uma limitada compreensão da realidade de trabalho (KOSIK, 1976). Quando dizemos que as professoras elaboram os

sentidos e significados com base nas aparências, dizemos que elas os constroem com base em suas vivências pessoais. Não significa que, para elas, não sejam vivências verdadeiras e nem mesmo que sejam falsas representações, pois estas representações são verdadeiras para aquelas trabalhadoras. O que estamos afirmando é que as docentes não consideram a totalidade da práxis, conforme constatamos no diálogo com as mesmas. Para algumas, as condições de infraestrutura são suficientes para dar sentido ao trabalho. Para outras, o reconhecimento, etc.

Quanto ao segundo nível de conhecimento, que Kosik (1976) denomina *a coisa em si* (a essência), diz respeito ao homem e seu lugar no universo, ou seja, à totalidade do mundo revelada pelo homem na história e, também, o homem que existe nesta totalidade<sup>34</sup>. Consideramos as implicações das particularidades no todo e do todo nas particularidades, no conhecimento de um determinado fenômeno (KOSIK, 1976; KONDER, 2008). Nesse sentido, a aparência que se manifesta no fenômeno é uma primeira manifestação que nos permite compreendê-lo e descrevê-lo (KOSIK, 1976).

Kosik (1976) destaca que para conhecermos a essência do fenômeno é preciso destruir o mundo da pseudoconcreticidade (das falsas aparências), indo além da descrição, para que seja possível problematizar o fenômeno de forma crítica, considerando o movimento dialético entre as partes (KOSIK, 1976). É difícil apreender os sentidos e significados do trabalho e, por isso, utilizamos o conceito de *détour*, que nos possibilita fazer um movimento dialógico entre aparências (sentidos e significados construídos pelas trabalhadoras) e a essência (aprofundamento e confronto das representações das profissionais com as categorias analíticas do estudo). O *détour* é o próprio movimento dialético e em seu seio surgem as contradições.

Destacamos que os sentidos e significados que as profissionais constroem acerca de sua atividade foram confrontados e problematizados considerando o contexto social, político e cultural em que seu trabalho está inserido, pois este é o movimento proposto pelo conceito de *détour* (KOSIK, 1976). Ao elaborarem estas representações, as docentes não consideram o trabalho precarizado e alienado, embora reconheçam as implicações de suas condições de trabalho nas significações pessoais construídas por elas mesmas.

Para as professoras de Educação Infantil que participaram de nosso estudo, há relações entre sentidos, significados e condições de trabalho, mesmo quando elas não as percebem diretamente. As docentes estão de acordo em que o trabalho que realizam *só possui sentido* se houver reconhecimento simbólico. Ou seja, para elas, o sentido pessoal precisa de significação

---

<sup>34</sup> Ver a conceituação de totalidade na Introdução, onde apresentamos as categorias da dialética que fundamentam este estudo.

social. Os sentidos e significados apresentados em nosso estudo são diferentes para cada profissional. Não há como generalizá-los, pois carregam histórias de vida e o que é mais importante para cada trabalhadora (no que tange às condições de trabalho), como: reconhecimento, autonomia, infraestrutura adequada, materiais e espaços diversificados, relações contratuais, etc. Ademais, sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil carregam concepções de criança, infância, educação e trabalho docente.

### 5.5.1 Sentidos do trabalho: as histórias de vida e as concepções de educação

Os *sentidos* pessoais do trabalho docente consideram sobretudo as histórias de vida e as concepções de educação das professoras. As histórias de vida expressam os motivos pelos quais elas escolheram ser professoras de Educação Infantil e se relacionam de forma direta com a categoria gênero: “*por gostar de criança*”; “*por terem sempre crianças por perto*” e “*por acreditar no poder de transformação da docência*”, nos remetendo a situações comuns na educação das mulheres, que são preparadas para cuidar e educar crianças desde sua infância (LOURO, 2014; DEL PRIORI, 2014). Essas profissionais entendem a Educação Infantil como “*a base de tudo*” e, portanto, para elas, é nesta etapa que o trabalho docente faz uma grande diferença. Este fato é um dos motivos que dá sentido para a profissão e ao trabalho que realizam.

Pra mim, ser professora é um sonho realizado. Eu *sempre gostei de crianças* e o meu sonho sempre foi trabalhar na creche, porque eu gostava das crianças menores. Acho que elas transmitem mais afeto. O carinho que tu tem por elas, elas demonstram que têm também. Eu acho que quanto menor, melhor, porque eles demonstram mais. Na Educação Infantil elas não falam. Tu precisa adivinhar, entender a criança e ter um laço com ela. O meu trabalho é tudo pra mim. Não financeiramente, né!? Mas ele é tudo. Às vezes me acho um pouco despreparada, mas é gratificante trabalhar na educação, porque ela é tudo, né!? Da educação parte tudo. *Professora Paula.*

Percebemos que a visão de docência como “um dom” ainda é bastante presente nas falas das trabalhadoras, fruto de uma construção social e histórica que parte do pressuposto de que às mulheres já nascem com o dom de educar, devido às suas características femininas (LOURO, 2014; DEL PRIORI, 2014). Nesse sentido, Oliveira (2016) destaca que persiste na imagem dos professores “*a ideologia do dom e da escola como espaço ingênuo (um imaginário romântico que se criou ao longo da história da Pedagogia por meio de metáforas como professoras jardineiras)*” (OLIVEIRA, 2016, p. 58). Froebel, ao implementar a Pré-Escola, partia do entendimento de que as docentes eram jardineiras que plantavam boas sementes na

educação das crianças pequenas e é deste contexto que nascem as visões da Educação Infantil como um espaço de dom feminino. Embora já tenhamos avançado significativamente com as representações sacralizadas da docência, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Primeira coisa é tu gostar daquilo que tu está fazendo. Se eu tiver que trabalhar com o fundamental, ensino médio, eu vou trabalhar, eu vou me dedicar, eu vou fazer o melhor possível, mas eu acredito que não haja aquele brilho no olho, aquela emoção. Eu acho que na Educação Infantil é tudo mágico. E trabalhar com essa magia me faz bem, sabe!? Esse faz-de-conta, essa coisa que tu pode falar diferente com as crianças pequenas e isso muda o sentido da tua aula. Muda o sentido de como a criança absorve aquilo ali que tu estava repassando para ela. Eu acho que essa magia, esse encanto, tu colocar isso no teu ensinamento com as crianças, não tem preço. *É um dom, é como tocar música, né!? Ser professor de Educação Infantil eu acho que é um dom e uma responsabilidade muito grande, porque é a base de tudo, é o que eles vão reproduzir lá no Ensino Fundamental. Professora Yohana.*

Sob essas compressões sociais são construídos os sentidos pessoais que as professoras atribuem ao seu trabalho, pois são muitos anos de história de uma profissão concebida como “dom” e “vocação”, o que pode fazer com que as docentes, ao naturalizarem a profissão como vocação, acabem não relacionando sentidos, significados e condições de trabalho.

Notamos, além disso, que nestes sentidos estão impregnadas as visões de educação, de educação infantil e de prática docente com crianças pequenas, as quais mudam de uma docente para outra: “A minha expectativa com a Educação Infantil é aquele sonho de melhorar pela Educação Infantil. Porque o que a gente percebe nos países que são mais avançados é que existe essa melhora quando começa a ter uma educação bem feita lá na base, que é na Educação Infantil. Então eu gostaria muito de contribuir com isso, né!?” *Professora Bianca.* Nesse sentido, o trabalho se relaciona com uma significação social, pois é compreendido como função importante na construção de uma sociedade.

Os estímulos corretos na hora certa levam a um ganho futuramente, embora o que eu considero ser o ideal ainda esteja um pouco inacessível. Mas a gente vai fazendo o possível. O meu sonho era ter um espaço bem amplo, onde a gente pudesse ofertar muitas possibilidades de experimentação, de descobertas, de manuseio. Eu acho que tudo vem vindo lá do começo, lá de baixo, e se reflete depois no futuro, como formação da pessoa, como cidadãos capazes, autônomos, com capacidade. Eu acredito que isso a gente pode. Nós, como professores de Educação Infantil e de Anos Iniciais, a gente tem essa responsabilidade, sim. *Professora Ana.*

Constatamos que as professoras da Pré-Escola relatam sentidos da docência na Educação Infantil que corroboram com a visão de preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, projetos educacionais que visam a “antecipação ou preparação para a escolaridade”

(BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 79) e isso se dá em função da própria história de implementação das pré-escolas no Brasil. Percebemos em vários relatos apresentados o quanto as professoras relutam com a compreensão das famílias de “mandar atividades, mandar folhas xerocadas”, o que, de acordo com os próprios documentos normativos, não são objetivos da Educação Infantil. Embora relutem, ao relatar os sentidos do trabalho nas pré-escolas elas acabam corroborando essas visões.

É toda uma preparação que tu faz para depois no Ensino Fundamental. E eu penso assim, que esse ano, pelo o que aconteceu, eu acho que vai afetar o resto da vida escolar das crianças. Porque tu fazia toda uma preparação pra trabalhar o nome da criança, quantidades. Eles não iam tão “crus” pro ensino fundamental, pro 1º ano. Tu trabalha toda a questão de motricidade, de lateralidade, o brincar, o se abaixar, o trabalho em grupo, a cooperação, atividades que tu desenvolve com as crianças. E agora vai ter que ser resgatado o ano que vem? É difícil, sabe!? Eu acho que deveria ser mais valorizado. *Professora Bianca.*

Embora concordem com a compreensão de Educação Infantil como preparação e desenvolvimento de habilidades e competências, as professoras percebem que é através da ludicidade, da interação e das relações construídas nestes espaços que realmente ocorre o aprendizado e crescimento das crianças. Entendem que no cotidiano de trabalho há uma compreensão muito mais ampla do que seria trabalhar na Educação Infantil e, conseqüentemente, compreendem que sua profissão é de uma responsabilidade muito grande.

Tu vê uma diferença muito grande depois, lá no fundamental, no médio, né!? Aquela criança que não desenvolveu tal coisa, aquela criança que não foi trabalhado tal coisa, tu vai notar nitidamente. Então assim, quando eu digo que os pais têm uma ansiedade muito grande dos filhos lerem e escreverem, eles esquecem que primeiro eles têm que aprender a recortar. O que desenvolve um pular corda? Por isso que a gente vê muito a Educação Infantil como brincar... “*Ai, eles vão pra escola só pra brincar*”. Porque os pais não têm esse conhecimento do que o brincar faz no desenvolvimento da criança. O desfralde, por exemplo, só acontece quando a criança consegue pular com os dois pés juntos, quando a criança consegue pular. Então, porque a gente ensina a criança a pular, se movimentar, gastar energia...? *Tem um propósito*. Porque a criança precisa pular corda? Porque ela precisa saber dar o espaço no caderno, na linha, entende!? A mãe as vezes se preocupa mais com “*o meu filho tem que aprender a ler e escrever*”. O resto é o resto. Tem tantas outras coisas para aprender. Pena que as famílias não têm esse conhecimento, né!? *Professora Yohana.*

Já as docentes atuantes nas creches compreendem a Educação Infantil e o seu trabalho como um espaço que exige a indissociabilidade entre cuidar e educar, de acordo com o que dizem os documentos normativos (BNCC, 2017; DCNEI’s, 2010), e que na Educação Infantil deve haver um projeto educativo que “ofereça um percurso educativo que crie para as crianças encontros, vivências e também o atendimento às suas necessidades básicas” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 80). Dessa forma, seus relatos refletem o contexto educativo das creches

como espaços de múltiplas experimentações, embora também concordem com a visão de desenvolvimento, preparação.

Logo no início eu pensei: *como é que eu ia realizar alguma atividade com crianças tão pequenas?* Na Educação Infantil eles têm que aprender brincando. Tu não pode cobrar deles. Tu não pode intervir muito no que eles estão fazendo. É mais observar. Tu dá uma coisa pra eles fazerem, primeiro espera eles realizarem da forma deles, né!? E já nos outros anos não é assim, né!? As profes acabam intervindo, mostrando pra eles. Na Educação Infantil é mais o brincar, o lúdico. É brincando que eles irão aprender. *Professora Paula.*

Eu vejo que nós professores da Educação Infantil não estamos ali pra repassar nenhum conhecimento, pra colocar as crianças nos eixos, que nem dizem os mais antigos, né!? Mas sim pra estimular, pra proporcionar oportunidades, pra desenvolver o ser humano integral, como um todo. Estamos ali pra observar cada criança, pra ver o que realmente ela precisa, se é afeto, se é desenvolver a linguagem, se é desenvolver o lado motor, observar. É claro que dentro da possibilidade, né!? Porque imagina: um bebê, uma turma com 12 crianças, é impossível a gente conseguir realizar muita coisa, né!? Parar e conseguir realizar um estímulo necessário pra cada [uma]. Mas eu acredito que com o tempo as coisas vão melhorando e a gente consiga ir se aproximando mais do ideal. Embora a gente saiba que a gente não está preparando eles pra próxima etapa, mas isso vai ser um reflexo, né!? Vai de tabela, né!? Vai ser uma consequência pra próxima etapa, pra vida, na verdade. *Professora Bianca.*

O sentido do trabalho docente na Educação Infantil para este grupo de trabalhadoras é de um trabalho essencial, considerado a base da educação e uma forma de preparar as futuras gerações. Além disso, carregam a infância das professoras que escolheram ser docentes pela aproximação com outras crianças quando adolescentes. Ademais, estas profissionais entendem que é por meio de projetos educativos de qualidade, que contemplem a educação desde a primeira etapa, que a educação poderá gerar transformações sociais significativas.

### **5.5.2 Significados do trabalho: reconhecimento**

No que se refere aos *significados* do trabalho docente, constatamos que há relações entre eles e o reconhecimento simbólico do trabalho. Para as profissionais participantes da pesquisa, um trabalho não tem sentido sem o reconhecimento social, o que envolve condições dignas de trabalho e a compreensão da importância da Educação Infantil enquanto etapa educativa.

A necessidade de reconhecimento é expressa em vários momentos pelas professoras (os quais já apresentamos nos demais capítulos desta dissertação), o que nos permitiu compreender que esta categoria está diretamente ligada à significação social da atividade de

trabalho. Para as docentes, toda vez que o trabalho não é reconhecido como deveria, perde um pouco de seu sentido pessoal e isso ocorre em várias situações de seu cotidiano.

Chegou em um ponto que tu não era mais só professora, *tu era mãe* também. “*Profe, ele não quer botar o casaco. Eu trouxe o casaco porque ele não quer botar e tá frio profe. Aí eu quero ver se tu consegue botar*”, sabe!? “*Profe, ela não deixa eu amarrar o cabelo*”.. e daí vem com as borrachinhas na mão. *Professora Yohana.*

Junto à necessidade de reconhecimento social, notamos a ampliação de papéis a serem assumidos pelas docentes, o que, além de acarretar em sobrecarga, acaba fazendo com que elas se sintam desvalorizadas.

Muitas famílias não reconhecem que a gente gasta muito mais tempo do que aquelas quatro horas que a gente está ali, né, com os filhos deles, e isso me fazia mal, porque eu pensava que não era valorizado. Às vezes ficava um pouco revoltada com isso, porque tínhamos que fazer tudo e não era valorizado. Porque assim: “*ah, vocês trabalham só quatro horas e recebem um monte*”. Mas não é assim, né!? A gente sabe que não é assim, porque “*ah, vocês trabalham quatro horas e recebem o que eu ganho trabalhando sei lá quantas horas por dia*”. Mas eles não sabem o gasto que a gente tem pra realizar o trabalho da gente. Porque a gente não ganha nada, né, a gente tira tudo do bolso. Tenho que pagar pra estudar, eu tenho que pagar tudo. Eu acho que falta um pouco de reconhecimento. *Professora Paula.*

Ali na nossa creche é bem pouca essa visão de reconhecimento do trabalho do professor. Mas eu acho que aos pouquinhos nós vamos mostrar mais o nosso trabalho. Às vezes tu está dando o teu máximo ali e os pais nem pra dizer um obrigada. Tem pais que todos os dias agradecem, reconhecem, mas tem outros que simplesmente largam a criança ali. A gente fica muito feliz quando recebe uma mensagem de reconhecimento e isso dá sentido ao que fazemos. *Professora Ana.*

Essas professoras de Educação Infantil tinham que ganhar um prêmio, porque tu ensina tudo. Os pais hoje em dia entendem que a escola tem que ensinar tudo. E não é por aí, sabe!? Pelo menos amarrar um cadarço, tentar se vestir, colocar uma meia no pé. A gente tem crianças de cinco anos que simplesmente chegam pra gente e dão o pé pra gente colocar, sabe!? A educação infantil é a base de tudo e eu acho que merecia ser vista com muito mais carinho. *Professora Bianca.*

O reconhecimento é, portanto, uma condição indispensável para a significação social do trabalho para as docentes. Além de ser uma das condições de trabalho de suma importância, se constitui como uma forma das professoras da Educação Infantil compreenderem que seu papel como educadoras da primeira etapa da Educação Básica é essencial. Dessa forma, o significado do trabalho está diretamente relacionado ao fato delas se sentirem reconhecidas ou não pelo trabalho que realizam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho das professoras de Educação Infantil da rede municipal na qual realizamos este estudo é, sem dúvida, bastante complexo. A docência, enquanto fenômeno que se pretende analisar, envolve vários fatores que influenciam de forma significativa na análise do próprio objeto e que não podem ser desconsiderados. Dessa forma, procuramos compreender como as particularidades implicavam no todo, assim como o todo implicava nas particularidades, sendo esse um dos princípios da dialética materialista. Consideramos que as partes e o todo podem mudar o tempo todo, pois não são estanques e que uma pesquisa é sempre um resultado relativo a determinado tempo, espaço e condições em que ela é realizada. Portanto, nunca está acabada.

Trazemos em nossa reflexão vários conceitos que podem ser melhor aprofundados e estudados, tanto por nós, quanto por futuras pesquisas, pois a intenção é provocar, problematizar e propor novas alternativas teóricas, por isso, autores que tratam de temáticas pouco estudadas no campo da educação, são utilizados como fontes de aproximação e ampliação de nossa visão teórica-metodológica. Em nossa pesquisa procuramos dar conta de alguns conceitos e categorias, que não se esgotam na análise aqui apresentada.

O trabalho docente na Educação Infantil, conforme constatamos na realização de nosso estado da arte, é um tema pouquíssimo estudado e discutido, seja nas produções existentes, seja nos eventos que tratam das relações entre trabalho e educação, e sobretudo o trabalho realizado por professoras que trabalham em creches com bebês e crianças menores (até três anos de idade). É inegável que o trabalho destas profissionais possui outra lógica de organização e, portanto, exige outra análise.

A complexidade e as diferentes dimensões que envolvem nosso objeto de estudo, provocam uma série de questionamentos acerca da docência com crianças pequenas: “Como o trabalho docente na Educação Infantil está organizado?”, “Porque as discussões sobre a temática são tão escassas?”, “Que trabalho é este? O que o diferencia do trabalho docente nas demais etapas da Educação Básica?”, “Quais demandas as professoras possuem?”, problemáticas que foram respondidas em nosso estudo, mas que nos impulsionam a buscar aprofundar cada vez mais nossa compreensão sob o fenômeno.

Concluimos que o trabalho docente na Educação Infantil, é um *trabalho compartilhado*, além de interativo: uma partilha de poder (estamos sujeitas às necessidades das crianças e aos seus tempos/ritmos), de espaços e tempos (como materialidades a serem pensadas e organizadas pelas docentes), de experiências (advindas de uma relação interativa) e de relações (com as colegas de trabalho, com as famílias e com as crianças).

Nessas partilhas há discursos naturalizados que contribuem cultural e socialmente para a desvalorização do trabalho realizado pelas professoras atuantes, principalmente nas creches: “Profe, eles só brincaram ou fizeram alguma atividade?”, “Eu nem sabia que a creche servia para isso”, “Profe, hoje tem trabalho?”, “Vai ter folhinhas?”, que expressam o não reconhecimento das creches como primeira etapa da Educação Básica. Discursos esses que são presentes no cotidiano escolar e emergiram nos diálogos com as professoras participantes da pesquisa. Entendemos que esta falta de reconhecimento pode ser atribuída ao não-conhecimento social do trabalho.

Ademais, conceitos discutidos na dissertação e que podem ser relacionados com as provocações mencionadas acima, como reprodução social, trabalho emocional e trabalho de cuidado aparecem muito pouco nas pesquisas em educação, fato que vimos observando ao longo de nossos estudos. Portanto, eles merecem destaque em nossa discussão sobre as condições de trabalho docente. São conceitos que, além de explicarem a organização das atividades realizadas pelas mulheres trabalhadoras, permitem-nos entender as bases da significação social do trabalho docente. Da mesma forma o conceito de trabalho interativo, central para as profissões que envolvem as interações humanas.

Destacamos que a apreensão de sentidos e significados não é tarefa fácil e, por isso, optamos por realizar a mediação entre sentidos, significados e condições de trabalho, por meio do confronto da prática com a teoria. Pois entendemos que não há sentidos e significados gerais e distantes da historicidade da categoria docente. Todo sentido e significado possui muito de cada profissional que relatou sobre seu trabalho: suas visões de mundo e o seu entendimento sobre o trabalho e sobre os processos educativos.

Além disso, realizar uma pesquisa em período de pandemia, com distanciamento social (situação nunca vivida pelas profissionais e pesquisadora), coloca-nos diante de outro contexto, outras necessidades e demandas. Isso resultou na dificuldade da pesquisadora de apreender sentidos e significados atribuídos pelas docentes antes do período de distanciamento social e depois desta vivência, considerando que nosso objetivo era não nos determos no contexto da pandemia, das relações sociais e dos sentidos e significados nela produzidos. As condições de trabalho também foram modificadas, apresentando-nos claramente a face da precarização, não somente para a categoria docente, como para toda a classe trabalhadora. Por isso acreditamos que os estudos futuros são fundamentais para aprofundarmos o nosso olhar diante da situação vivida e para que possamos compreender a docência, a partir desta nova configuração.

O conhecimento, a análise e a compreensão das condições reais de trabalho nas quais as professoras se encontram é essencial para entender as relações entre o prescrito (o que o trabalho deveria ser) e o real (o que o trabalho está sendo), e para que, desta forma, possamos pensar alternativas que contribuam com a melhora das condições de vida e trabalho da categoria docente. Não conseguimos devolver para as professoras os principais resultados deste estudo, mas acreditamos que com o compartilhamento por meio de produções futuras, a reflexão e mudança social podem ser alcançadas.

Consideramos, por fim, que o processo de intensificação do trabalho docente, bem como a constante precarização a qual estão submetidas as professoras, expressam significativas mudanças no mundo do trabalho, visíveis na ampliação das jornadas e das demandas que as docentes necessitam dar conta paulatinamente. Dessa forma e diante do contexto social apresentado em nossa pesquisa, pensamos que a autonomia e o reconhecimento são condições essenciais para que o trabalho tenha sentido e significado para as professoras e também para modificar suas percepções acerca do trabalho docente.

## *COM A PALAVRA, A PESQUISADORA*

Ser professora é um desafio, mas ser docente na Educação Infantil é ainda mais desafiador porque trabalhamos com crianças que estão chegando ao mundo e aprendendo conosco a olhar para este mundo. Nós compartilhamos os sentidos que damos à vida o tempo todo com as crianças, e isso é um pouco assustador e ao mesmo tempo um grande compromisso. Nesta etapa da Educação Básica há muitas especificidades e elas modificam completamente a nossa prática, pois estamos sujeitos às necessidades das crianças, ao tempo delas e aos seus desejos. Por isso, o planejamento (algo que gostamos de ter estruturado) é relativo quando se trata da Educação Infantil, porque precisa ser flexível.

Vivemos constantemente uma partilha de poder: nós planejamos, mas são as crianças que nos dizem o que faremos enquanto estivermos juntas. Nós chegamos na sala sem saber o que esperar daquele encontro.

Na Educação Infantil o nosso trabalho é organizado de outra forma e os resultados não são vistos tão rapidamente (como por meio de provas e trabalhos). Paulo Fochi diz que “tudo aquilo que aprendemos sobre ser professor, precisa ser ressignificado quando trabalhamos com crianças pequenas e bebês” e a verdade é que nós professoras temos muitas dúvidas! Precisamos ter um olhar acolhedor, atento e seguro, pois, no trabalho com crianças pequenas, fazemos uso das nossas capacidades intelectuais, emocionais, afetivas, mentais e físicas. Nos envolvemos muito emocionalmente e é impossível que assim não seja.

Cada choro, cada colo, cada necessidade transforma a gente como professora e como ser humano.

Ser professora na Educação Infantil é viver constantemente uma troca de afetos e carinho. E, na minha opinião, essa é a melhor parte de trabalhar com crianças.

Atuar com essa faixa etária é trabalhar de forma interativa e coletiva, porque nenhuma professora de Educação Infantil trabalha sozinha (se é que algum professor trabalha sozinho).

Os bebês e as crianças pequenas nos desafiam a pensar, repensar e pensar de novo, porque docência não existe sem o constante processo crítico de reflexão.

A gente sempre acha que sabe e depois descobre que precisa estudar ainda mais.

Eu escolhi ser professora da Educação Infantil por trabalhar diretamente com infâncias e acredito que nós adultos podemos fazer uma transformação significativa na vida das crianças.

Podemos tornar possível que elas realmente vivam diferentes experiências e nem todas as crianças possuem essa condição.

Eu acredito muito no trabalho docente e nas crianças.

Mas para um bom trabalho, precisamos ter condições dignas para realizarmos nossa atividade e para que, de fato, possamos realizar uma transformação (ou a revolução, porque não?).

Não podemos olhar à docência apenas com amorosidade (mas sem ela também não).

Precisamos olhar para nossa categoria como sujeitos trabalhadores que precisam de reconhecimento simbólico e salarial.

Todos os professores necessitam urgentemente de reconhecimento.

Ser professora está sendo bastante difícil em tempos de muitos ataques e desesperanças. Mas ser professora na Educação Infantil é viver sempre com esperança (acho que esta é a diferença).

Crianças pequenas não nos deixam perder a esperança.

As crianças precisam e merecem isso....

...e nós também!

E este é o sentido da docência na Educação Infantil para mim.

*Aline Caroline da Rosa*

*Fevereiro de 2021*

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras no século XX: as mulheres como educadoras da infância. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*. 2004. p. 1-12.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo, SP, 2ª Ed., Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.
- APPLE, Michel W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo em educación*. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e00087318, 2019.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. 1.ed.- São Paulo: Boitempo, 2019.
- ASSUNÇÃO, A.A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, n. 17, p. 75-92, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- BASSI, Iara Barreto. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BENDASSOLLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicologia em estudo*, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2012.
- BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa; BENGEOA, Cristina Carrasco. *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Los Libros de la Catarata, 2018.
- BUFREM, L. S.; SANTOS, S. F. Ciência da informação e uso metodológico da etnografia. ETD: *Educação Temática Digital*, v. 11, n. 1, p. 148-174, dez. 2009b. Disponível em: <[http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1997/pdf\\_106](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1997/pdf_106)>. Acesso em 30 jun. 2014.

- BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa; BENGEOA, Cristina Carrasco. *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Los Libros de la Catarata, 2018.
- BORGES, Kamylla Pereira. *Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes*. 2010.
- BORIS, Eileen. Produção e reprodução, casa e trabalho. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 101-121, 2014.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOTTOMORE, Tom. “Classe”. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 106-110.
- BOTTOMORE, Tom. “Materialismo”. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 403-409.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa de 1988*. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/ SEB, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº: 5/2020*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 1 de jun. de 2020.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília/ DF: MEC, SEB, 2010.
- BREUNIG, Yohanna. *Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de educação básica*. 2020.
- CAMPOS, Marlon Freitas de. *Trabalho docente e saúde mental: um estudo com professores e professoras da rede pública estadual*. 2018.
- CAMPOS, Rosânia. *Educação Infantil e organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: um salto histórico para o passado. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 15 de agosto de 2020.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. *Educação Infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas*. Ilhéus, BA: Editus, 2003. 226 p.

- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. Trabalho docente na educação infantil: uma atividade relacional. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, v. 12, n. 22, 23, p. 179-208, 2015.
- CASTEL, Robert (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard.
- CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. A valorização do docente na perspectiva histórica e atual. *Revista virtual de iniciação acadêmica da UFPA*, Vol. 1, No 1, março ,2001, p. 1-13.
- CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL: O PROJETO NACIONAL DE CRECHES CASULO. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 14, n. 2s1, p. 670-692, 2019.
- COSTA, Rodney Querino Ferreira; SILVA, Nelson Pedro. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*, v. 30, 2019.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7ª ed. 2000.
- DAL ROSSO, Sadi. Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DEJOURS, Christophe. A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, p. 9-28, 2013.
- DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Production*, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 20014.
- DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011.
- FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.
- FERREIRA, L. L.; DE ARAÚJO, T.M.; BATISTA, J. H. L. *O trabalho de professoras na Educação Básica na Bahia*. São Paulo: Fundacentro, 2009.
- FISCHER, Daniela; PEREZ, Karine Vanessa. Eu sou quem então?. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, p. 133-147, 2018.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2.ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL. 2015. p. 526.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.
- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir: *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-40.

- GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- GORZ, André. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/candelaria/panorama>>. Acesso em: 22 de maio de 2020.
- HIPOLYTO, Álvaro Vieira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- HIRATA, H. *A nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009.
- HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. *Sur: revista internacional de direitos humanos, São Paulo*, v. 13, p. 53-64, 2016.
- HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 27-35.
- HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012.
- KERGOAT, Danièle. *Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 55-63, 2003.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiame, 1987.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN, Moysés Jr. *Infâncias e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Meditações, 1998.
- LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. *O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica*. 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Álida Angélica Alves. Hora-Aula. *Dicionário do Gestrado*. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=42>>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013, 5 de abril). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, F.A.P. Alienação do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LOURO, Guaciara Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 20014.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MARAFON, Danielle. Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. *Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas História Sociedade E Educação No Brasil*, v. 7, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona:Grijalbo,1974.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 5ª ed., R. Janeiro: Zahar Editores, 1970, p. 87-102.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. 1ª edição. São Paulo. Boitempo, 2004.

MATTOS, M.B. *Reorganizando em meio ao refluxo*. Rio de Janeiro: Vicio de Leitura, 2009.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação Infantil no Brasil: História e políticas educacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, 2015.

- NETTA, Abília Ana de Castro; MOURA, Juliana da Silva; CARDOSO, Berta Leni Costa. Contexto da precarização docente na educação brasileira. *39ª Reunião Nacional ANPED- Educação Pública e pesquisa: ataves, lutas e resistências*. GT05- Estado e Política Educacional, 2019.
- NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. *Revista Exitus*, v. 3, n. 2, p. 93-107, 2013.
- NUNES, C.M.F. Tempo de trabalho extra- classe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, V. 25, N° 89, 2004.
- OLIVEIRA, Juliana Andrade. O trabalho emocional no trabalho de professores de Educação Básica. In: OLIVEIRA, Juliana Andrade; MATSUO, Myrian (Orgs.). *O trabalho emocional e o trabalho de cuidado*. São Paulo: Fundacentro, 2014. p. 57-68.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves de. “*Professor, você trabalha ou só dá aula?*”: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. 2016.
- OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OSTOS, Natascha Stefania Carvalho. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). *Cadernos Pagu*, n. 39, p. 313-343, 2012.
- RIBEIRO, E.A. Contrato de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás- BR, 1997.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- ROCHA, Maria Aparecida Marques da. *Creche para crianças de até dois anos: o que pensar*. Porto Alegre: Dacasa, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 0 a 6 anos: Desencontro de estatística e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, 71: 36-48, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. *Tempo Social*, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011.

SÁ, Teresa. “Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral. *Configurações. Revista de sociologia*, n. 7, p. 91-105, 2010.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. *Bimestre*, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 09 mai.2019.

SCHWARTZ, Yves. *Entrevista. Trabalho, educação e saúde*, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

SOARES, Ângelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 44-59.

SOUZA, A.N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de; FERNANDES, Bárbara Pereira; FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 3, p. 139-157, set./dez., 2015.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. *Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*. 2017.

SPOSATI A. (Org). *Carta-tema: a assistência social no Brasil, 1983- 1990*. São Paulo, Cortez, 1991.

SPOSATI, A.; FALCÃO, M. C. *LBA: identidade e efetividade das ações no enfrentamento da pobreza brasileira*. São Paulo: EDUC, 1989.

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os trabalhos e os dias. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. Ed., Petrópolis: Vozes, 2009, p. 163-194.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes, 2007.

- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes, 2014.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos pagu*, n. 17-18, p. 81-103, 2002.
- VIEGAS, Moacir. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores docentes das escolas públicas do Vale do Rio Pardo (RS). In: VIEGAS, Moacir; KRUG, Susana Beatriz Frantz; SCHUH, Laísa Xavier (Orgs.). *Estudo e reflexões sobre trabalho, educação e saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020, p. 259- 286.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? : apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.
- ZELIZER, Viviana. A economia do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-27.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Roteiro dos questionários online

#### CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa denominada “Sentidos e Significados do trabalho docente atribuídos por professoras de Educação Infantil do município em tempos de precarização das condições de trabalho”. Tem como objetivo compreender, analisar e descrever os sentidos e significados que as professoras de Educação Infantil do município atribuem a sua atividade, a partir de suas condições de trabalho. A pesquisa é desenvolvida pela mestrandia Aline Caroline da Rosa sob orientação do professor Dr. Moacir Fernando Viegas, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC.

A pesquisa conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes de acordo com a portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018.

- 1) Você está sendo convidada a participar como voluntária de nossa pesquisa por ser docente da Educação Infantil do município, independentemente de sua formação. Você responderá este questionário que trará benefícios a nossos estudos, contribuindo com as discussões sobre condições de trabalho docente na Educação Infantil. Sua participação é de livre escolha e sua identidade será preservada. Nossa pesquisa não trará riscos a sua saúde ou gastos pessoais. Garantimos que ao final da pesquisa iremos compartilhar com os participantes os principais resultados obtidos, de forma ética e segura, nos dispondo a qualquer momento responder quaisquer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa, riscos ou benefícios. Todas as informações coletadas, serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos vinculados a pesquisa, por isso, é de extrema importância que sejam dados fidedignos e atualizados. \*<sup>35</sup>

Concordo com os termos de consentimento livre e esclarecido-TCLE.

---

<sup>35</sup> Todas as perguntas que contarem com o símbolo “\*” são de caráter obrigatório, sem o preenchimento a participante não poderia seguir com o questionário.

Não concordo com os termos de consentimento livre e esclarecido- TCLE.

A) *INFORMAÇÕES BÁSICAS*: Estas perguntas serão especificamente sobre você, sua escolaridade e tempo de atuação na docência.

2) Qual o seu sexo? \*

Feminino       Masculino       Outro

3) Qual a sua idade? \*

Até 30 anos       31-40 anos       mais de 41 anos

4) Você possui filhos? \*

Sim       Não

5) Se você respondeu sim a pergunta anterior, quantos? \_\_\_\_\_

6) Qual a sua formação? \*

Curso Normal (magistério)       Graduação em Pedagogia  
 Graduação em outra área

7) Se a sua graduação for em outra área, especifique: \_\_\_\_\_

8) Você possui pós-graduação? \*       Sim       Não

9) Em qual área é a sua pós-graduação? \_\_\_\_\_

10) Qual o seu vínculo institucional como docente no município? \*

Concursada       Contratada

11) A quanto tempo você atua como professora? \*

Menos de 5 anos       de 6 a 10 anos       11 anos ou mais

12) Você trabalha em creche ou pré-escola? \*

Creche       Pré-escola

13) Em quantas escolas você leciona atualmente?

Uma       duas       três       mais de três

14) Complementa sua renda com outra atividade que não seja a docência?

Sim       Não

*B) ROTINA DE TRABALHO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Questões relacionadas ao trabalho realizado em seu cotidiano, considerando as especificidades da docência na Educação Infantil.*

15) Com qual faixa etária de crianças você trabalha? \*

4 meses- 1 ano e meio       2 anos -3 anos e meio       4 anos - 5 anos

16) Quantas crianças há em sua turma atualmente? \*

Até 10 crianças       11- 15 crianças       15 - 20 crianças

17) Se você atua em mais de uma turma, qual a totalidade de crianças que atende semanalmente? \_\_\_\_\_

18) Quanto tempo você utiliza para planejamento das atividades pedagógicas? \*

4 horas semanais       5-8 horas semanais       mais de 8 horas semanais

19) Você possui auxílio de monitores? \*

Sim       Não

Pense no tempo gasto semanalmente nas atividades de trabalho e responda:

20) Qual a média aproximada de horas gastas semanalmente no trabalho com as crianças? \*

- Até 22 horas semanais       De 22 horas à 30 horas semanais  
 De 30 à 40 horas semanais       Mais de 40 horas semanais

21) Qual a média aproximada de horas gastas semanalmente no planejamento, organização dos tempos, espaços e dos materiais pedagógicos? \*

- De 4 à 6 horas semanais       De 6 à 8 horas semanais  
 De 8 à 10 horas semanais       Mais de 10 horas semanais

22) Qual a média aproximada de horas gastas semanalmente nas atividades burocráticas (dentro e fora da escola): Preenchimento de formulários, organização de projetos, etc.? \*

- Até 5 horas semanais       De 5 à 8 horas semanais  
 De 8 à 10 horas semanais       Mais de 10 horas semanais

*C) CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE:* As perguntas a seguir referem-se especificamente as condições de trabalho docente. Solicitamos que preencham de acordo com a totalidade do trabalho que realizam, ou seja, considerando todos os turnos nos quais atuem como professoras.

23) Atualmente você leciona: \*

- Rede pública municipal       Rede pública estadual       Rede privada

24) Quantas horas semanais você atua como professora? \*

- 20 horas semanais       40 horas semanais       60 horas semanais

25) Quanto tempo você gasta de deslocamento até a escola onde trabalha? \*

- Menos de 1 hora       1 hora e meia- 2 horas       Mais de duas horas

26) Além da Educação Infantil, você está atuando em outra modalidade de ensino? \*

Sim       Não

27) Se respondeu sim na questão anterior, qual?

Ensino Fundamental       Ensino Médio       Graduação ou Pós-Graduação

28) Em uma escala de 1 a 10, o quanto as condições de trabalho afetam as atividades que você realiza como profissional da educação? Sendo de 1 até 4 (pouco), 5 até 7 (médio) e 8 até 10 (bastante). \*

1       2       3       4       5

6       7       8       9       10

29) As condições nas quais você está trabalhando afetam a sua forma de compreender a educação e o trabalho que realiza? \*

Sim       Não

30) Se a sua resposta for sim, em que medida?

Pouco       Muito       Bastante

31) Você já adoeceu fisicamente em função do seu trabalho? \*

Sim       Não

32) Você já adoeceu emocionalmente em função do seu trabalho? \*

Sim       Não

33) Você considera sua rotina de trabalho intensa? \*

Sim       Não

34) Você se sente reconhecida pelo trabalho que realiza? \*

Sim       Não

35) Em uma escala de 1 a 10 o quanto definiria este reconhecimento? Sendo de 1 até 4 (pouco), 5 até 7 (médio) e 8 até 10 (bastante). \*

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

36) Quanto a remuneração, você considera suficiente perto das demandas que os professores realizam cotidianamente? \*

Sim     Não

37) Na sua opinião as demandas de trabalho dos professores aumentaram durante o período de isolamento social? \*

Sim     Não

38) Se respondeu sim a questão anterior, defina este aumento em uma escala de 1 a 10? Sendo de 1 até 4 (pouco), 5 até 7 (médio) e 8 até 10 (bastante).

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

39) Atualmente você sente sobrecarga emocional devido ao trabalho? \*

Sim     Não

40) Se a sua resposta a questão anterior for sim, defina em uma escala de 1 a 10? Sendo de 1 até 4 (pouco), 5 até 7 (médio) e 8 até 10 (bastante).

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

41) Atualmente você sente sobrecarga emocional devido ao trabalho? \*

Sim       Não

42) Se a sua resposta a questão anterior for sim, defina em uma escala de 1 a 10? Sendo de 1 até 4 (pouco), 5 até 7 (médio) e 8 até 10 (bastante).

1       2       3       4       5  
 6       7       8       9       10

43) Como você definiria o seu trabalho como professora de Educação Infantil durante o período de isolamento social ocasionado pelo COVID-19? \* \_\_\_\_\_

44) Você se disponibilizaria a participar de uma entrevista, fora do ambiente de trabalho em horário e local que estejam de acordo com a sua disponibilidade, seguindo todas as recomendações médicas de afastamento para falar sobre o trabalho docente na Educação Infantil? \* \_\_\_\_\_

Se a sua resposta for sim, deixe seu nome e telefone abaixo que entraremos em contato. Somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a esta informação.

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B- Roteiro das entrevistas semiestruturadas**

### *DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:*

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade de origem: \_\_\_\_\_ Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal em que trabalha: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na área da educação: \_\_\_\_\_

Data e hora da entrevista: \_\_\_\_\_

A entrevista se iniciará com uma breve introdução e explicação sobre a pesquisa, no qual será apresentado os objetivos da mesma, as questões norteadoras, a forma de contribuição dos sujeitos participantes, sua relevância para o âmbito educacional e o procedimento a partir do qual será realizado o campo empírico. Em seguida apresentaremos informações referentes ao sigilo ético da pesquisa e realizaremos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por ambas as partes.

- 1) Como foi sua trajetória pessoal até chegar à docência na Educação Infantil? Conte-me sobre o percurso que levou você até a escolha do trabalho docente: onde morou, onde estudou e realizou sua formação, em quais instituições e funções já trabalhou e como chegou até o trabalho que está exercendo hoje.
- 2) Quais motivos levaram você a escolher ser professora de Educação Infantil? O que a educação e o trabalho que realiza significam para você?
- 3) Fale sobre ser professora de Educação Infantil: quais as especificidades da docência nesta modalidade de ensino e quais as suas concepções de criança e a infância no trabalho que realiza?
- 4) Como você compreende as relações entre cuidar e educar na Educação Infantil?
- 5) Em sua opinião, o cuidado das crianças modifica o trabalho da professora nessa modalidade de ensino? Há reconhecimento dessa dimensão do trabalho no espaço que você atua?

- 6) Atualmente como é a sua jornada de trabalho? Em quantas escolas leciona, quais funções desempenha e quanto tempo leva para chegar ao seu local de trabalho. Descreva a sua rotina de trabalho referente a um dia.
- 7) A sua hora-atividade é realizada em casa ou na escola? Qual a importância desse momento em seu trabalho semanal?
- 8) Em relação ao trabalho que realiza fora da escola, quanto tempo você gasta em atividades relacionadas ao trabalho pedagógico em casa? E quanto tempo você gasta, em atividades de trabalho que não referem-se à docência, mas sim ao trabalho doméstico e/ou ao cuidado com os filhos?
- 9) Em sua opinião, como o trabalho da professora de Educação Infantil é visto hoje pela sociedade, famílias e escola? Você se sente reconhecida pelo trabalho que realiza?
- 10) Você tem autonomia para organizar o seu processo de trabalho e tomar decisões referentes ao mesmo?
- 11) Em nossas pesquisas temos observado que há mais mulheres atuando como docente de Educação Infantil. Porque você acha que isso ocorre?
- 12) Você se envolve emocionalmente com o seu trabalho? Se sim, explique de que forma.
- 13) No que se refere as condições de trabalho dos professores, você acredita ter condições de trabalho adequadas? Se não, por quais motivos?
- 14) Fale sobre estas condições, abordando questões como: remuneração, valorização, quantidade de alunos por sala, demanda de trabalho, formação continuada e demais aspectos que considerar relevantes e presentes em seu cotidiano na escola.
- 15) Você sente-se sobrecarregada física e/ou emocionalmente?
- 16) Qual o impacto das condições de trabalho em sua vida pessoal e profissional?
- 17) Você acha que as condições de trabalho que os professores possuem para a realização do mesmo, modificam o sentido que a docência possui para eles?
- 18) Você já adoeceu por causa do seu trabalho?
- 19) Sente-se motivada a continuar na docência na Educação Infantil?
- 20) Você sente desgaste físico em função do contato com as crianças e do envolvimento do corpo por parte da professora de Educação Infantil?
- 21) Como você se sente ao falar sobre seu trabalho na Educação Infantil?
- 22) Antes de finalizarmos há aspectos importantes que não tenhamos mencionado acerca do trabalho que você realiza?